

Universidade de Lisboa



**O Filme como Recurso Didático na Aula de Espanhol
como Língua Estrangeira**

Teresa Maria de Oliveira Rafael

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo e Ensino Secundário

2014

Universidade de Lisboa



O Filme como Recurso Didático na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira

Teresa Maria de Oliveira Rafael

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada,
orientada pelo Professor Doutor José María Rovira

Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3.º Ciclo e Ensino Secundário

2014

“It is not the strongest of the species that survives, nor the most intelligent, but the one most responsive to change.”

(Charles Darwin)

“The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.”

(Alvin Toffler, *Future Shock*, 1970, p.414)

AGRADECIMENTOS

Nos três anos em que este trabalho foi desenvolvido, muitas foram as situações que representaram retrocessos e subseqüentes reestruturações de percurso, porém houve sempre Alguém que se manteve a meu lado e me deu as forças necessárias para continuar a procurar ser o melhor que posso ser. A Ele o meu mais profundo agradecimento.

Um agradecimento especial aos meus pais que sempre acreditaram em mim, me apoiaram e sempre me ensinaram, desde cedo, que desistir nunca é opção e que os obstáculos na vida apenas nos fortalecem o caráter.

“Quem encontrou um amigo, encontrou um tesouro” (Ecl. 6, 14-15) e por isso quero agradecer aos meus amigos resistentes, que estiveram a meu lado quando passei por momentos difíceis, me apoiaram e foram verdadeiros motores de propulsão na elaboração da presente memória. Um obrigada especial à Lili, pelo dom da palavra e pela noite de recortes de capas de filmes, ao Fernando pela paciência e pelo seu gênio criador tecnológico, e à Elena, pelo seu formalismo russo, “that always keeps me on my toes”.

Algumas palavras de apreço e de gratidão ao Professor Doutor José María Rovira, pela sua sabedoria e apoio nas tomadas de decisão quanto aos rumos a seguir e pela sua disponibilidade, orientação e crítica construtiva que foram fundamentais para o alinhamento e conclusão da presente memória.

Também à professora cooperante, Dr.^a Fátima Guillade, um agradecimento especial, por me ter recebido na sua turma e pela sua generosidade, orientação e colaboração ao longo dos dois anos de Mestrado.

Por fim, um agradecimento a quem sempre acreditou em mim e que, por isso, me fez chegar até aqui: a minha avó e a minha professora primária, que me deixaram como legado a determinação, a humildade e a perseverança.

A todos, o meu mais profundo obrigada!

ÍNDICE GERAL

Resumo	IX
Introdução	1
Parte I - Enquadramento Teórico.....	3
1. O processo de ensino-aprendizagem da LE.....	5
1.1. A evolução da metodologia de ensino-aprendizagem da LE para uma abordagem comunicativa.....	6
1.1.1. Do método tradicional de gramática e tradução ao método direto	6
1.1.2. Do método direto às novas investigações de inícios do século XX.....	8
1.1.3. O século XX: dos anos trinta à revolução dos anos sessenta – os métodos audiolingual, situacional e audiovisual	9
1.1.4. Os anos sessenta e a mudança de perspetiva no ensino da LE	13
1.2. A abordagem comunicativa.....	17
1.3. O ensino de línguas por tarefas	23
2. A era do audiovisual: mudança de paradigma na educação	27
2.1. A imagem em movimento e o ensino de línguas estrangeiras.....	33
2.2. A linguagem do meio audiovisual.....	38
2.3. O lugar do meio audiovisual nos documentos orientadores	42
2.4. A compreensão audiovisual: do aprendiz de espectador ao aluno-espectador e expectante	48
3. O potencial do filme como recurso didático na aula de E/LE	51
3.1. O que distingue o cinema de outros meios audiovisuais?	51
3.2. A <i>sétima linguagem</i> para uma abordagem comunicativa.....	55
3.3. O filme como dinamizador da aprendizagem.....	57
3.3.1. O filme e a competência fonética.....	59
3.3.2. O filme e a compreensão de mensagens	60
3.3.3. O filme e a competência semântica.....	61
3.3.4. O filme e a comunicação não-verbal	62
3.3.5. O filme e a cultura.....	63
3.3.6. O filme e a linguagem coloquial	66
3.4. A utilização do filme na aula de Língua Estrangeira	67
4. Benefícios e inconvenientes da utilização dos recursos audiovisuais em E/LE	70
PARTE II - Aplicação Prática	73
1. Fase de diagnóstico.....	77
1.1. A caracterização da escola	77
1.2. A caracterização dos alunos	78
1.2.1. Análise dos hábitos de aprendizagem dos alunos	79
1.2.2. Análise de dinâmicas de estudo	79

1.2.3. Análise das motivações na base da aprendizagem.....	80
1.2.4. Análise das dificuldades dos discentes no âmbito das áreas linguísticas	81
1.2.5. Análise das dificuldades comunicativas dos discentes	82
1.2.6. Análise das preferências dos discentes quanto às áreas trabalhadas na língua.....	83
1.2.7. Análise dos estilos de aprendizagem dos discentes	84
1.2.8. Análise das preferências dos discentes sobre os tipos de atividades na aula .	85
1.2.9. Análise das preferências dos discentes sobre as dinâmicas de trabalho em aula	86
1.2.10. Autoavaliação	87
1.2.11. Análise da importância do cinema na vida dos alunos	88
1.2.12. Análise da preferência dos discentes quanto a gêneros cinematográficos	89
1.2.13. Análise dos conhecimentos culturais dos discentes no âmbito mediático audiovisual	90
1.2.14. Análise dos objetivos linguísticos dos discentes com o filme	91
1.3. Unidade didática <i>Al Otro Lado de la Pantalla</i>	93
1.3.1. Eleição do tema da sequência didática e calendarização das aulas.....	93
1.3.2. Metodologia do ensino-aprendizagem aplicada.....	95
1.3.3. A unidade didática planejada.....	101
1.3.4. Desenvolvimento da sequência didática	114
1.3.5. O processo de avaliação	129
PARTE III - Conclusões.....	137
1. Reflexão crítica e conclusões.....	139
PARTE IV - Referências bibliográficas	151
PARTE V - Anexos	161

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Questionário de Análise de Necessidades	163
1.ª Aula	169
Anexo 2: Vídeo Introdutório	170
Anexo 3: Ficha de trabalho n.º 1	171
Anexo 4: Ficha de trabalho n.º 2	172
Anexo 5: Cartões da atividade <i>Tabú</i>	173
Anexo 6: Ficha de trabalho n.º 3	176
2.ª Aula	177
Anexo 7: Capas, títulos e sinopses de filmes.....	178
Anexo 8: PowerPoint com modelo de sinopse	179
Anexo 9: Ficha de trabalho n.º 4	180
Anexo 10: Ficha de trabalho n.º 5	181
Anexo 11: Ficha de trabalho n.º 6	182
Anexo 12: Ficha de trabalho n.º 7	184
Anexo 13: Ficha de trabalho n.º 8	185
Anexo 14: Ficha de trabalho n.º 9	187
3.ª Aula	189
Anexo 15: Ficha de trabalho n.º 10	190
Anexo 16: Ficha de trabalho n.º 11	192
Anexo 17: Ficha de trabalho n.º 12	196
Anexo 18: Imagens e legendas do filme <i>El Hijo de la Novia</i>	197
Anexo 19: Ficha de trabalho n.º 13	199
4.ª Aula	200
Anexo 20: Canção <i>Sabor a Mí</i>	201
Anexo 21: Ficha de trabalho n.º 14	202
Anexo 22: Imagem do filme <i>Chico & Rita</i>	203
Anexo 23: Imagens de cenas do filme <i>Chico & Rita</i>	204
Anexo 24: Powerpoint com modelo de guião	213
5.ª Aula (Tarefa Final)	215
Anexo 25: Ficha de trabalho n.º 15	216
Anexo 25: Ficha de trabalho n.º 15	218
Anexo 25: Ficha de trabalho n.º 15	220
Anexo 25: Ficha de trabalho n.º 15	222
6.ª Aula (Avaliação)	224
Anexo 26: Avaliações da unidade didática.....	225
Anexo 27: Escalas e critérios de avaliação.....	232

Anexo 28: Ficha de autoavaliação	238
Anexo 29: Exemplos de tarefas realizadas pelos alunos durante a unidade didática ..	241

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Esquema Geral da Sequência Didática	112
---	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência de estudo dos alunos	79
Gráfico 2: Preferências quanto aos métodos de estudo	79
Gráfico 3: Motivação intrínseca	80
Gráfico 4: Motivação extrínseca.....	80
Gráfico 5: Dificuldades na aprendizagem da língua espanhola	81
Gráfico 6: Dificuldades nas destrezas comunicativas	82
Gráfico 7: Prioridades quanto às áreas da língua a trabalhar	83
Gráfico 8: Estilos de aprendizagem.....	84
Gráfico 9: Preferências quanto ao tipo de atividades a realizar na aula	85
Gráfico 10: Preferências de dinâmicas de trabalho	86
Gráfico 11: Autoavaliação das destrezas comunicativas.....	87
Gráfico 12: Frequência de ida ao cinema	88
Gráfico 13: Géneros cinematográficos mais apreciados	89
Gráfico 14: Conhecimentos culturais do meio mediático audiovisual hispânico.....	90
Gráfico 15: Objetivos linguísticos com o filme	91
Gráfico 16: Opinião sobre as tarefas escritas motivadas pelo filme na aula de ELE...	133
Gráfico 17: Opinião sobre as tarefas orais motivadas pelo filme na aula de ELE	133
Gráfico 18: Atividades consideradas mais interessantes na ótica dos alunos	134
Gráfico 19: Apreciação dos alunos sobre as áreas da língua mais trabalhadas na unidade	135

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Ranking de preferências quanto a áreas linguísticas de maior interesse	82
--	----

Resumo

A nossa sociedade potencia continuamente novos modos de comunicação, em que imagens e som têm um papel destacado, em interação com o elemento verbal. Num processo gradual, o simples telefonema deu lugar à videochamada, as mensagens escritas deram lugar às mensagens multimédia, e o meio audiovisual instalou-se, transformando os códigos da nossa linguagem com conceitos de multiplicidade, velocidade e simultaneidade de informação, convertendo, assim, a nossa forma de comunicar atualmente. Levar esta combinação de meios e linguagens (audiovisual e escrita) ao contexto de sala de aula e, assim, integrar o mundo externo à aula, na prática docente, constitui um desafio aliciente, motivador e de grande valor para aprendentes de procedências diversas.

Entre os meios audiovisuais, o cinema é portador de uma vantagem particular que lhe pertence por tradição – a capacidade de narrar histórias, o que leva os espectadores a envolver-se e a implicar-se afetiva e intelectualmente numa viagem narrada por imagens e sons, que é realizada a nível individual. Por isso, questionámos quão mais frutífera seria se essa viagem individual se convertesse numa partilha de ideias, e que um momento, por excelência, de receção pudesse desencadear todo um ambiente de produção – potenciando a comunicação na sua plenitude. Com esse intuito, e com base nos princípios metodológicos subjacentes à abordagem comunicativa, nasceu a experiência *Al Otro Lado de la Pantalla*, que teve como eixo principal a exploração didática de filmes sob o ensino por tarefas, a fim de propiciar aos alunos uma experiência da língua estrangeira *in loco*, com nativos, num ambiente cultural alvo, e de incentivá-los a penetrarem nesse ambiente, não como *voyeurs*, mas como falantes que interagem com o que observam, que ativam e promovem as suas competências gerais e comunicativas, e que detêm um papel preponderante na comunicação.

PALAVRAS-CHAVE: audiovisual, comunicação, filme, motivação, ELE, competências gerais, competências comunicativas.

Resumen

Nuestra sociedad potencia continuamente nuevas formas de comunicación, en las que las imágenes y el sonido son puestos de manifiesto en interacción con el elemento verbal. En un proceso gradual, la llamada telefónica más sencilla dio lugar a la vídeollamada, los mensajes escritos dieron lugar a los mensajes multimedia y el medio audiovisual se ha impuesto, cambiando los códigos de nuestro lenguaje a través de la multiplicidad, velocidad y simultaneidad de información, convirtiendo, de este modo, nuestra forma de comunicar actualmente. Llevar esta combinación de medios y lenguajes al aula y, así, integrar el mundo externo al aula en la práctica docente, constituye un reto cautivante, motivador y de gran valor para aprendientes de procedencias diversas.

De entre los medios audiovisuales, el cine es portador de una ventaja particular que le pertenece por tradición – la capacidad de narrar historias, lo que lleva a que los espectadores se involucren afectiva e intelectualmente en un viaje narrado por imágenes y sonidos, que es realizado a nivel individual. Por eso, hemos cuestionado cuán más fructífero sería ese viaje si se convirtiese en un intercambio de ideas, y si un momento, por excelencia, de recepción pudiese desencadenar todo una atmósfera de producción – potenciando la comunicación en su plenitud. Con ese intuición, y con base en los principios metodológicos subyacentes al enfoque comunicativo, nació la experiencia *Al Otro Lado de la Pantalla*, que tuvo como eje central la explotación didáctica de películas bajo la enseñanza basada en tareas, a fin de propiciar a los alumnos una experiencia de la lengua extranjera *in loco*, con nativos, en el ambiente cultural de la lengua objeto, y de incentivarlos a adentrarse en ese ambiente, no como *voyeurs* sino como participantes que interaccionan con lo que observan, que activan y promueven sus competencias generales y comunicativas, y asumen un papel preponderante en la comunicación.

PALABRAS-CLAVE: audiovisual, comunicación, película, motivación, ELE, competencias generales, competencias comunicativas.

INTRODUÇÃO

A presente memória visa refletir sobre as possibilidades do filme, e em particular das longa-metragens difundidas em vídeo, como instrumento para o ensino e a aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE). O nosso propósito é dar conta do potencial que o cinema tem na aula de língua estrangeira, que se vê acrescentado pela interatividade e pela facilidade de utilização que a tecnologia moderna permite. Considerando a proximidade dos alunos ao mundo audiovisual e a sua receptividade à transmissão de informações múltiplas concomitantes, pretendemos desenvolver neles as competências fundamentais para qualquer cidadão do século XXI e potenciar as suas destrezas comunicativas.

Partindo de e com base em materiais cinematográficos, poder-se-ão desenvolver práticas de aula variadas, eficazes e motivadoras para a aprendizagem de uma língua estrangeira, suscetíveis de constituir inclusive o núcleo central de toda uma sequência didática. De forma a ilustrar este último ponto, apresentamos aqui um conjunto de atividades planificadas em redor do filme, que foram selecionadas, articuladas e sequenciadas criteriosamente, a fim de, através de uma coesão didática, se traduzirem numa aprendizagem significativa para os alunos. Esta sequência de atividades constituiu o núcleo de uma unidade didática que foi lecionada a um grupo de alunos do 10.º Ano, num período decorrente entre novembro e dezembro de 2011, sendo denominada esta experiência em sala de aula de uma experiência *Al Otro Lado de la Pantalla*.

Face à parca projeção e visibilidade do cinema espanhol e hispanoamericano em Portugal e ante a fraca exploração deste material em sala de aula, muitas vezes motivada pela elevada desadequação entre os conteúdos temáticos e linguísticos dos filmes e a faixa etária e nível linguístico dos alunos, este trabalho apresenta-se como um desafio considerável que pretende contrariar o conceito da sua utilização para preenchimento de tempos mortos e dar conta de como este recurso, quando bem utilizado, pode trabalhar as várias vertentes da língua e motivar o aluno a entrar no universo hispânico e apropriar-se aí, de forma contextualizada, da Língua Espanhola.

A memória encontra-se dividida em três partes. Numa primeira parte, dedicada ao enquadramento teórico do nosso trabalho, procuraremos, numa fase inicial, dar conta das várias abordagens metodológicas ao ensino de línguas ao longo dos tempos, a fim de perceber quais os seus contributos para a abordagem comunicativa, vigente hoje em dia e orientadora da nossa unidade didática, e para a inclusão do meio audiovisual, em

particular o filme, em sala de aula. Já numa segunda fase, procuraremos demonstrar a eficácia e a plasticidade do filme para a aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir das propostas teóricas de maior repercussão. No âmbito das questões concernentes à sétima arte, o filme, como recurso didático na aula de espanhol, serão abordados: a imagem como elemento imprescindível para a comunicação ao longo dos tempos, a importância da imagem articulada com o som para maior retenção mnemónica da língua, o papel mediador do filme na visita de mundos, realidades e perspectivas diferentes, e a sua capacidade de inspirar actividades diversas relacionadas com os vários domínios da língua espanhola, e estimular o interesse do aluno, ao desafiá-lo a desenvolver tanto as competências recetivas (compreensão oral e audiovisual) como as produtivas (expressão oral e escrita).

A segunda parte da memória estará dividida em três fases. Na primeira e na segunda fases, denominadas de fase de diagnóstico, procederemos à caracterização da escola e dos alunos, respetivamente. Também na segunda fase, analisaremos os questionários relativos aos perfis e às necessidades linguísticas dos alunos. Na terceira fase, incidiremos sobre a unidade didática lecionada *Al Otro Lado de la Pantalla*, explanando os seus objetivos gerais e específicos, as tarefas intermédias e final, os conteúdos, os planos de aula, os materiais e a avaliação das atividades, e apresentando a respetiva orientação metodológica de ensino-aprendizagem, que presidiu e ancorou a planificação da unidade.

A terceira e última parte desta memória pretende ser o encerramento desta experiência e, ao mesmo tempo, um passo em frente. Assim, por um lado, procuraremos fechar o ciclo da unidade, *Al Otro Lado de la Pantalla*, evidenciando as nossas conclusões sobre a aplicação prática da unidade lecionada, sobre a reação dos alunos e a sua evolução. Neste sentido, procederemos a uma reflexão crítica sobre os aspetos a destacar no âmbito das atividades com mais adesão, ponderando, também, outras opções de trabalho possíveis, mas que por alguma contrariedade, não foram realizadas. Por outro lado, visamos incentivar outros ciclos de experiências, a partir desta experiência concreta. Possam as noções e as ideias desta memória ser válidas para potenciar a utilização de filmes em contextos variados e diferentes do nosso, sempre no campo do ensino das línguas estrangeiras, e constituir um passo mais para futuras práticas de trabalho e investigação didática.

PARTE I

Enquadramento Teórico

1. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LE

Em muitas ocasiões, os docentes de línguas estrangeiras ou de segundas línguas¹ não se conformam com o material didático provido pelos manuais à sua disposição, ou por considerarem que este é insuficiente para a aquisição de determinado conteúdo ou porque o caráter impessoal e generalista deste material não se adequa propriamente às necessidades reais dos seus alunos. Estes motivos levam, muitas vezes, o professor a procurar personalizar o processo de ensino-aprendizagem e a trabalhar com material autêntico que incentive os alunos e estabeleça uma ponte entre os objetivos do Programa e a comunicação real fora da aula.

Ao longo dos tempos, a metodologia de ensino de línguas estrangeiras ou de segundas línguas sofreu inúmeras mudanças de direção, dadas as influências derivadas, tanto de teorias da língua, como de estudos sobre a aquisição de línguas, segundo veremos mais adiante. Na atualidade, porém, verifica-se uma concordância quanto ao objetivo fundamental da aprendizagem de línguas estrangeiras – que é comunicar, pelo que os métodos vigentes procuram abordar a língua sob esta perspetiva.

A defesa de uma abordagem comunicativa encontra fundamentação teórica em diversos documentos, destacando-se como um dos principais, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Esta abordagem resulta da reflexão sobre pressupostos já existentes e reúne procedimentos e técnicas de métodos anteriores, como esclarecido adiante, sendo que também ela já sofreu alguma evolução.

No seguinte subcapítulo, procurar-se-á dar conta da evolução dos métodos de ensino-aprendizagem de segundas línguas até à metodologia em vigor na atualidade, uma metodologia na qual a pragmática, a linguística do texto ou a própria análise de conversação desempenham um papel fundamental, uma metodologia orientada para a ação.

¹ No que concerne aos conceitos de língua estrangeira (LE) e de língua segunda (L2), é importante fazer-se uma distinção que se prende, essencialmente, com as variáveis espacial e circunstancial. Assim, a aquisição da LE realiza-se num espaço físico circunscrito, que poderíamos interpretar como uma sala de aula, num país onde a língua ensinada não é ambiental enquanto a aquisição da L2 decorre no país onde essa língua é falada. Exemplos demonstrativos desta realidade são o espanhol aprendido na escola em Portugal e o espanhol aprendido por um estrangeiro num país hispânico, seja em Espanha ou na Hispanoamérica, onde o aluno está exposto à língua alvo fora do contexto da sala de aula. Sobre esta questão, cf. Rod (2008), Cook (2008), Baralo (2004:22), Santos Gargallo (2004:21).

1.1. A EVOLUÇÃO DA METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LE PARA UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Durante vários séculos, o ensino de línguas estrangeiras foi objeto de múltiplas abordagens que procuraram tornar mais eficiente a aprendizagem da língua. Desde o método tradicional de gramática ao método audiovisual da língua, uma das questões centrais na base das mudanças de direção prendia-se com o que se pretendia desenvolver nos alunos: se a competência linguística ou se a competência comunicativa. Num diálogo continuado, com influências de teorias de outras áreas de saber e com contribuições de métodos ao longo dos tempos, acordou-se que o objetivo primordial da língua era comunicar, razão pela qual, nas últimas décadas, veio a consolidar-se uma metodologia comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. No entanto, o caminho até esta nova concepção foi longo e a sua realização gradual, pelo que se procurará, neste capítulo, delinear o percurso histórico das abordagens sobre o ensino das línguas estrangeiras, para, assim, melhor se entender a metodologia adotada atualmente.

1.1.1. DO MÉTODO TRADICIONAL DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO AO MÉTODO DIRETO

O método tradicional de gramática e tradução conheceu o seu início com o estudo do Latim, no momento em que esta língua se constituía como língua culta e elevada com o fim único de desenvolvimento da capacidade intelectual dos aprendentes, por oposição às línguas nacionais, que ascendiam, em finais do século XV, à posição de línguas de comunicação.

Este método consistia na aprendizagem da gramática latina por meio da memorização de regras, de conjugações, e de listas inconexas de vocabulário, ensinando-se tradução, com a utilização de textos e diálogos bilingues. A sua utilização persistiu nos séculos XVI, XVII e XVIII e converteu-se no modelo de ensino de línguas estrangeiras quando, no século XVIII, estas começaram a ser formalmente ensinadas às classes altas. A competência linguística era o ónus de toda a aprendizagem, sendo que os únicos parâmetros de avaliação consistiam na correção linguística e no rigor das traduções. A conversação era objeto de pouca atenção na aprendizagem da língua estrangeira, pois o objetivo era poder ler literatura e não falar. Para isso, ou se ia para o estrangeiro ou se contratavam nativos que ensinassem a língua, sendo o léxico adquirido predominantemente literário.

Perante o aumento da necessidade de comunicação real entre os falantes de várias línguas, a partir de meados do século XIX, as fragilidades do método tradicional de gramática começaram a ser evidentes, pois este não explorava a comunicatividade real da língua oral, o que levou ao surgimento de um movimento de reforma, cujos postulados e ideias viriam a inspirar métodos posteriores. Nesta altura, surgem autores reformadores como T. Prendergast, F.C. Marcel e Gouin que advogam, como fundamental para a aprendizagem de uma língua, os elementos concernentes à oralidade desta, bem como o significado dos enunciados, o contexto em que surgem e as ações que os acompanham. Como Richards e Rodgers (1986:5) indicam:

“O francês C. Marcel (1793-1896) referiu a aprendizagem da língua pela criança como um modelo para o ensino da língua, enfatizou a importância do significado na aprendizagem, propôs que a leitura fosse ensinada antes das outras competências, e tentou posicionar o ensino da língua dentro de uma estrutura educacional mais ampla.”²;

“O inglês T. Prendergast (1806-1886) foi um dos primeiros a observar que as crianças usam réplicas contextuais e situacionais para interpretar frases e empregam frases e expressões memorizadas quando falam. Propõe a primeira programação estrutural advogando que se ensinem aos alunos as estruturas mais básicas que aparecem na língua. Desta forma, estava a antecipar a aparição das ideias 'estruturalistas' dos anos 20 e 30...”³.

Gouin contribui com as suas ideias, sobre a apresentação de elementos em contexto e a atribuição de significado a frases e expressões a partir de gestos e ações, para métodos posteriores como a Abordagem Situacional ou a Reação Física Completa, como explanado adiante.

Desta forma, verifica-se uma mudança de perspetiva no que concerne à aprendizagem de uma LE, pois reconhece-se a necessidade de comunicar mais do que aprender apenas vocabulário e gramática. A metodologia a adotar a partir de então começaria a ter como base central a oralidade da língua, o seu uso.

² "The Frenchman C. Marcel (1793-1896) referred to child language learning as a model for language teaching, emphasized the importance of meaning in learning, proposed that reading be taught before other skills, and tried to locate language teaching within a broader educational framework." (Tradução própria)

³ "The Englishman T. Prendergast (1806-1886) was one of first to record the observation that children use contextual and situational cues to interpret utterances and that they use memorized phrases and 'routines' in speaking. He propose the first 'structural syllabus', advocating that learners be taught the most basic structural patterns occurring in the language. In this way he was anticipating an issue that was to be taken up in the 1920s and 1930s (...)" (Tradução própria)

1.1.2. DO MÉTODO DIRETO ÀS NOVAS INVESTIGAÇÕES DE INÍCIOS DO SÉCULO XX

A expansão colonial do velho continente para a América, o acelerado crescimento industrial e a internacionalização do comércio no final do século XIX e em inícios do século XX constituíram pré-requisitos de grande peso para uma mudança do método de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Agora, as necessidades de sobreviver num meio desconhecido ou de comercializar com outros povos geravam a urgência do conhecimento da língua estrangeira alvo, sob uma perspectiva de ação e demonstração e não mais sob a perspectiva de tradução, pois, efetivamente, o conhecimento já não se prendia com qualquer pretensão intelectual, mas com a necessidade prática. Foi desta forma, para dar resposta a esta nova situação, que surgiu o método direto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O nome deste método deriva da relação direta existente entre a palavra estrangeira e a realidade que designa, sem recurso à língua materna. Por outras palavras, com este método, a língua passa a ser ensinada através de uma aplicação direta à realidade, associando-se os termos a ações, a objetos, a gestos e a situações em aula. Assim, tudo o que se ensina deve mostrar-se fisicamente, sendo que a inclusão de novas palavras advirá ou da demonstração, ou através de associações com palavras já familiares, ou através do contexto.

Uma das grandes mudanças trazidas por este método, divulgado pelo psicólogo alemão Felix Franke⁴ e aplicado pelo pedagogo alemão Maximilian Berlitz em escolas de línguas nos Estados Unidos e Europa, entre outros⁵, prende-se com a importância concedida à língua em uso, ou seja, ao aspeto oral da língua e à sua fonética, em prol do rigor linguístico. Neste sentido, o Método Direto segue já uma orientação comunicativa, pois coloca a ênfase no discurso oral, procurando incrementar a capacidade comunicativa do aluno ao envolvê-lo em atividades que pressupõem o uso da língua e o desenvolvimento da fluência e do poder de expressão.

Ao assumir uma orientação que advoga o predomínio do oral sobre o escrito, o Método Direto contrasta com o método anterior e evidencia já princípios que iriam reger abordagens posteriores, ao sublinhar a importância de comunicação (ouvir e falar)

⁴ Para mais, consultar Franke (1890).

⁵ Outros seguidores do método foram o linguista inglês Harold E. Palmer, autor de *The Oral Method of Teaching Languages* (1921), no ensino do inglês como Língua Estrangeira e Lambert Sauveur que o aplicou na escola de línguas que abriu em Boston em 1860 sob o nome de método natural.

e da contextualização da comunicação em prol do ensino da gramática que, por sua vez, é feito de forma indutiva.

É esta preocupação de ensinar a língua como organismo vivo, com particular ênfase numa pronúncia correta e na cultura alvo, que marca a popularidade deste método nas primeiras décadas do século XX. As regras gramaticais passam a ser trabalhadas por meio de repetições orais de breves esquemas em diálogos estabelecidos ou através de amostras de situações que propiciam diferentes contextos de fala. No entanto, esta fórmula de uma comunicação espontânea deixa entrever alguma artificialidade na sua génese, pois a repetição, a esquematização e a estilização da gramática a partir de frases conversacionais, bem como as intervenções guiadas dos alunos e a escassez de tempo para a prática extensiva de exercícios de comunicação contrastam com a naturalidade pretendida. Serão estas algumas das razões que levarão linguistas a procurar outros rumos.

1.1.3. O SÉCULO XX: DOS ANOS TRINTA À REVOLUÇÃO DOS ANOS SESSENTA – OS MÉTODOS AUDIOLINGUAL, SITUACIONAL E AUDIOVISUAL

Neste período assiste-se a uma reflexão quanto ao fator com mais ênfase para a aquisição de uma língua: porventura o biológico, isto é, os mecanismos inatos do aprendente, o seu conhecimento prévio e as suas características intrínsecas, ou talvez o contextual, na forma de estratégias de ensino, das competências aprendidas e dos fatores ambientais. Desta reflexão surgem várias teorias a que nos referiremos brevemente.

No início dos anos 40, com a entrada na Segunda Guerra Mundial, muitos investigadores e docentes de universidades nos Estados Unidos centram as suas forças na procura do método de ensino de línguas estrangeiras mais rápido e eficaz, de modo a assegurar que o exército bem como outras entidades oficiais possam comunicar, recorrendo a uma língua comum. Para asseverar a fluência na comunicação oral, estes linguistas⁶ propõem um método baseado no estruturalismo de Bloomfield⁷ e na conceção condutista da aprendizagem de Skinner⁸. Advogam, assim, que se deve prestar

⁶ Entre os defensores e investigadores deste método encontramos Fries (1945) e Lado (1957).

⁷ Para Leonard Bloomfield, autor de *Outline Guide for The Practical Study of Foreign Languages* (1942), aprender uma língua exige o domínio dos elementos linguísticos e da construção de blocos de linguagem, bem como o conhecimento das regras com as quais os elementos se combinam, desde o fonema ao morfema, à palavra, à frase. Os sistemas fonológico e gramatical da língua ditam a sua organização e, por conseguinte, têm implicações nas unidades de produção e compreensão.

⁸ O condutismo foi sistematizado por F.B. Skinner (“Verbal Behavior”) que defende que, tal como a língua materna é aprendida, pelas crianças, com base no reforço positivo contínuo dos adultos perante as

mais atenção às competências comunicativas orais, insistindo na mimese, em coro e individualmente, de padrões linguísticos para a formação de hábitos de língua corretos, insistindo na memorização de estruturas⁹ e na sua prática oral através do processo de repetição mecânica de estruturas. Só assim, os alunos poderiam dominar os elementos de construção da língua e aprender as regras de combinação desses mesmos elementos, contrastando-os e constituindo blocos de significação, o que os levaria a alcançar, por fim, uma consciência da organização da língua. A língua materna é evitada e a pronúncia recebe considerável importância, sendo que o aluno deve tentar imitar a pronúncia do professor ou dos intervenientes nas audições.

Este método viria a ser conhecido como o método audiolingual ou áudio-oral, pois a aprendizagem da língua deriva da prática sistematizada da língua falada, através da exposição reiterada do aluno a diálogos gravados por falantes nativos da língua, através da repetição dos mesmos, e através da prática das estruturas presentes nestes diálogos por meio de exercícios de substituição¹⁰, possibilitados pelo avanço tecnológico, dada a introdução da rádio e da cassete áudio. Trata-se de um método ativo, direto, indutivo e com controlo linguístico. Um exemplo de um curso sob este método foi o curso de inglês, *English by Radio*, transmitido, como o próprio nome indica, via rádio na *BBC Word Service*, em 1943. Ainda assim, e apesar de colocar a tónica na linguagem oral e de contribuir com amostras autênticas de linguagem coloquial, este método não ficou isento de críticas¹¹ que arguíam que a aquisição de uma língua não passaria por procedimentos como a memorização, a imitação e a prática mecânica de estruturas, visto a sua impraticabilidade no quotidiano, mas pela emissão e compreensão significativa de mensagens nos seus contextos reais de comunicação. São, assim, estas carências que o método britânico tentará suprir posteriormente.

Mantendo os traços característicos do método audiolingual, como a importância atribuída à oralidade e a conceção da língua como estrutura, o método situacional

suas emissões corretas e na rejeição das suas produções incorretas, a aprendizagem de uma língua estrangeira passa também pela formação de um novo repertório de hábitos linguísticos através de mecanismos de repetição de padrões e de reforço positivo. Desta forma, Skinner afirma que é necessário adaptar-se a conduta usando a estratégia de recompensas e reforços positivos na aprendizagem da LE aquando das produções corretas, pois é mais proveitoso, do ponto de vista pedagógico. Para uma análise mais profunda do trabalho de Skinner, pode consultar-se Calderón Astorga e Williams e Burden (1999).

⁹ À combinação da memorização e imitação deu-se o nome, em inglês, de *mimicry memorization* (*mim/mem*).

¹⁰ Denominados em inglês de *Practice Pattern Drills*.

¹¹ Um dos arguentes das teorias estruturalistas na base deste método é Noam Chomsky, defensor da gramática ge(ne)rativa-transformacional, que rejeita as ideias de que a linguagem seja uma estrutura de hábitos e de que a sua aquisição seja um processo determinado por estímulos e reforços e introduz o conceito de competência linguística como conhecimento inato e inconsciente do falante/ouvinte que é erigido num processo de construção criativa.

destaca-se do seu predecessor americano pela relevância que confere à situação para a descodificação e significação de mensagens.

Influenciado pelas teorias de semântica antropológica de Bronislaw Malinowski, que nos seus estudos sobre as culturas indonésias evidenciava uma visão da linguagem indivisível do universo cultural específico a que pertencia, o mentor deste método, John Firth¹², introduz o conceito de situação na emissão e compreensão do discurso. Na sua conceção do estudo da linguagem, Firth sublinha a necessidade de se estudar o discurso, não só no seu contexto linguístico mas também no seu contexto situacional, ou seja, em relação aos elementos não-verbais, às pessoas, aos objetos e aos eventos, defendendo que estes conferem significado às formas linguísticas. Como Malinowski apontava (1935:11): “Para nós, o verdadeiro facto linguístico é a produção completa dentro do seu contexto de situação¹³”. Assim, o método situacional promove a aprendizagem da língua contextualizada em situações concretas e a prática de estruturas básicas adequadas à ação comunicativa. Esta contextualização da língua será, talvez, a maior contribuição que o método situacional fará para a abordagem comunicativa.

Contudo, o método apresenta algumas lacunas, dado que a noção de situação falha em sobressair sobre a noção de estrutura, uma vez que, na prática, o contexto situacional fica reduzido unicamente à aplicação de gestos, de objetos e de materiais didáticos para ilustrar o significado de novos elementos linguísticos, não representando, por isso, verdadeiro contexto significativo. Desta forma, os aspetos-chave do método como carácter situacional e a adequação de significado perdem importância, tornando-se meros artifícios metodológicos, pelo que o método não se distancia tanto do anterior nem traz profundas alterações, continuando a seguir uma linha condutista.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a ameaça constituída pelo inglês que vai obtendo cada vez mais notoriedade no âmbito das relações internacionais, surge em França, na década de 50, a necessidade de difundir novamente a língua francesa. Com o este intuito em mente, Guberina, professor croata e linguista estabelecido em Paris, propõe o método audiovisual francês¹⁴ que virá a revolucionar o campo da aprendizagem das línguas estrangeiras. O princípio da sua teoria é que todo o discurso supõe um feito social, pois, ao falar, ou queremos expressar algo ou reagir a algo, pelo que os elementos linguísticos pertencentes ao discurso não são suficientes para a atribuição completa de significado à mensagem. Para tal acontecer, o linguista advoga

¹² Professor de Linguística em Londres, School of Oriental and African Studies, até se reformar em 1956.

¹³ “To us, the real linguistic fact is the full utterance within its context of situation.” (Tradução própria)

¹⁴ Em francês denominado *Méthode Structuro-Globale*.

que é necessário incluir outras informações de caráter auditivo, nomeadamente a entoação, o ritmo, as pausas, a tensão, conjugadas com as de caráter visual, como as expressões e os gestos do comunicador. É neste aspeto que reside a originalidade deste método, no facto de introduzir na aprendizagem da LE a sincronização entre imagem e som, apresentando situações comunicativas da vida real com a projeção de imagens¹⁵ no ecrã, acompanhadas por uma gravação sonora, de forma a facilitar a compreensão dos diálogos. Estes elementos conjugados com outros elementos didáticos como textos, gravações áudio e exposição em sala de aula.

Denota-se, nesta abordagem metodológica, uma preocupação com a compreensão global efetiva da situação comunicativa, prévia a qualquer estudo das estruturas linguísticas, apreendidas posteriormente pelo aprendente, através de exercícios de repetição e substituição. Pressupõe um avanço relativamente aos métodos anteriores ao definir a imagem como elemento fundamental para a transmissão e contextualização de significados novos e para o reforço do processo de assimilação do aprendente, conceção esta que abrirá caminho, mais tarde, para a criação de manuais com materiais visuais e deixará um legado para o método comunicativo e para a inclusão do cinema em sala de aula.

Ainda assim, a abordagem audiovisual não está alheia a críticas que questionam a espontaneidade, a individualidade e a flexibilidade do processo de aprendizagem da LE. Ao propor a criação de hábitos linguísticos a partir de exercícios de prática controlada e de diálogos criados, segundo uma perspetiva estruturalista, o método audiovisual francês não se destaca assim tanto dos seus predecessores. Na realidade tem com estes alguns aspetos em comum, como o uso constante da língua estrangeira, a ênfase na oralidade da língua, a seleção e gradação do material linguístico e a crítica, também ela partilhada, quanto ao papel mimético/automático do aluno que repete o que o professor pede sem reflexão sobre o uso das estruturas da língua. Censura-se, assim, a prática automática da língua sem compreensão do realizado, o “ignorar-se” as diferenças individuais na aprendizagem da língua e a impossibilidade de aplicação do aprendido devido à rigidez mecânica das situações. São estas críticas que levarão ao surgimento de novas investigações e darão lugar a métodos revolucionários nas décadas seguintes que terão por base teorias psicolinguísticas¹⁶.

¹⁵ Primeiramente com desenhos e fotografias e posteriormente com recurso a slides e excertos cinematográficos.

¹⁶ Mais precisamente a teoria cognitiva, que advoga que a aquisição da linguagem está intrinsecamente ligada com o desenvolvimento cognitivo, ou seja o desenvolvimento do pensamento; a teoria inatista, representada por Noam Chomsky, que alega que a aquisição da linguagem responde à capacidade inata de

1.1.4. OS ANOS SESSENTA E A MUDANÇA DE PERSPETIVA NO ENSINO DA LE

A década de 60 marca uma mudança de direção no que se prende com o modelo teórico a seguir. Abandonam-se as ideias de imitação e criação de hábitos como processo de aprendizagem da LE, centrando-se, agora, a atenção no desenvolvimento da competência comunicativa e não no conhecimento das estruturas linguísticas. Surgem, assim, várias teorias psicolinguísticas que sustentarão uma época profícua em métodos de ensino: nos Estados Unidos surgem a *Abordagem Natural*, a *Reação Física Completa*¹⁷, o *Método Silencioso*¹⁸, a *Aprendizagem Comunitária* e o *Método Sugestopédico*¹⁹ e na Europa, a *Abordagem Comunicativa*, motivada pela nova realidade social de uma Europa pertencente à Comunidade Económica Europeia (CEE), e sobre a qual nos debruçaremos no próximo subcapítulo. De seguida, focaremos somente os métodos cuja contribuição, na perspetiva deste trabalho, foi mais marcante para o ensino da LE.

Criada por Asher, a *Reação Física Completa* traduz-se por um método baseado, em particular, na teoria inatista e inspirado em estudos sobre a aquisição da linguagem por crianças mediante reações físicas a estímulos e a ordens. Recuperando a lógica do desenvolvimento da língua materna com base na articulação entre discurso e ação, Asher propõe adaptar o mesmo processo natural à aprendizagem de uma LE e usar tanto o corpo como ações e objetos familiares para iniciar os alunos na compreensão e produção da LE. Para tal, elabora-se um programa em redor de estruturas de imperativo, que invocam o conceito de ordem, que visa o desenvolvimento das competências orais e cinestésicas do aprendente através da associação da língua às ações realizadas. Desta forma, a atenção dos estudantes centra-se na relação entre o mundo real e a língua falada, aprendida em contexto, sem interferência da língua materna.

A falha principal deste método reside no facto de o pano de fundo da sala de aula constituir um ambiente deveras limitado para mostrar ações reais em contexto, derivando daqui, um espetro de palavras ensináveis muito circunscrito que não

todo o ser humano, pois este tem mecanismos mentais para decifrá-la, analisá-la e gerá-la (contrariando-se assim a ideia de aquisição pela repetição sugerida pela conceção estruturalista); e a teoria interacionista, representada por Jerome Bruner, que alia a aquisição da linguagem à necessidade do ser humano cumprir intenções comunicativas em situações concretas de interação social e realça, por conseguinte, a importância das intenções comunicativas para desenvolvimento da língua em detrimento dos hábitos linguísticos mecanizados.

¹⁷ *Total Physical Response* em inglês.

¹⁸ *Silent Way* em inglês.

¹⁹ *Suggestopedia* em inglês.

consegue dar resposta à multiplicidade de necessidades dos alunos. Ainda assim, Asher faz face às críticas observando²⁰ que, para aprender uma língua estrangeira, os estudantes não terão que implicar-se necessariamente em atividades físicas, sendo que poderão adquirir a língua pela simples observação da relação entre significante (objeto ou ação) e significado (palavra). Será esta perspetiva que abrirá caminho, mais tarde, para a exploração do cinema em sala de aula, dado que o mundo retratado no filme representa uma clara extensão do pequeno âmbito real, ainda que limitado, da aula e dá conta de uma amplitude de situações, contextos e experiências a partir das quais o aluno poderá aprender a língua.

Outro método emergente nesta altura, proposto por C. Curran²¹, traduz-se pela Aprendizagem Comunitária da Língua²² que assenta sobre os princípios da teoria interacionista. Os seus aspetos-chave são os de que, sendo a língua um processo social, se deve ter em atenção, para além da forma e do significado, a intenção do emissor e o contexto social em que se produz o ato comunicativo.

Outra característica que destaca este método dos demais traduz-se pelo reconhecimento do aluno como um ser emocional, o que leva à inclusão das suas necessidades afetivas para além das cognitivas no processo de lecionação, tornando-o mais flexível, menos rígido. Em termos práticos, para gerar menos tensão e aumentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem da LE, o professor vai elaborando os materiais em função das necessidades do grupo, gravam-se as produções orais dos alunos para audição no final da aula e aplicam-se alternâncias de língua que passam pela tradução de enunciados da língua materna para a língua alvo, de forma a criar menos desconforto e ansiedade nos alunos. Este último aspeto rendeu ao método a crítica de que estaria a propor um retrocesso no ensino das línguas estrangeiras, dado que já o método tradicional usava a técnica da tradução, que se apresentava desnecessário e ineficaz se o que se pretendia era o desenvolvimento da competência comunicativa na L2. Por isso, atenderam-se a outros métodos.

Sob a mão de Tracy D. Terrell, professor de Espanhol na Califórnia, que, posteriormente, conta com o apoio de Stephen Krashen²³, surge uma abordagem inovadora, herdeira de todas as teorias psicolinguísticas, que se converte num dos

²⁰ Para mais detalhes, consultar Asher (1969).

²¹ Professor de Psicologia, na Universidade de Loyola em Chicago, assenta o processo de ensino-aprendizagem em dois pilares: na figura do *knower*, papel desempenhado pelo professor, e na figura do *learner*, papel desempenhado pelo aluno. Enquanto este último vozeia o que necessita de aprender na LE, ao professor, o *knower*, compete-lhe ajudá-lo a exprimir-se na língua alvo, monitorando a sua produção.

²² *Community Language Learning*.

²³ Professor de Linguística Aplicada na Universidade de Southern California.

métodos mais seguidos e que mais interesse desperta em docentes e investigadores. Trata-se da Abordagem Natural²⁴ que consiste no ensino da L2 segundo um modelo monitor, de cunho predominantemente inatista e que vai ao encontro das propostas europeias, defensoras de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras. Segundo este modelo, a aquisição da língua é um processo que decorre de forma natural, através da compreensão e do uso comunicativo da língua²⁵, tal como acontece com a língua mãe. Os seus fundadores, Krashen & Terrell, sugerem, assim, que se adquirirá melhor uma língua estrangeira, quando se reproduzam, dentro do possível, as condições que houve para aprender a língua materna, ou seja, quando se centre a instrução no conteúdo mais do que na forma, quando a informação recebida na LE tenha um nível imediatamente superior ao do conhecimento do aluno²⁶, sendo, assim, informação compreensível²⁷ para evitar ansiedade e bloqueios, e quando se tenha a oportunidade de usar a língua em ambientes que não produzam tensão²⁸.

Esta abordagem vindica o papel central da compreensão em prol da prática, otimiza a preparação psicológica e emocional para a aprendizagem, privilegia o tempo da receção oral, isto é o tempo de escuta, que terá de ser mais longo para a receção de *inputs* antes da produção oral, tal como fazem os bebés e as crianças para poder responder usando estruturas corretas e adequadas, e resgata a comunicação como função primeira da língua. Quando a aquisição não decorra com sucesso e se verifiquem erros, entra o papel da aprendizagem em ação, que surge como monitora, pois corrige e consciencializa o aluno para as regras subjacentes à comunicação.

A Abordagem Natural irá influenciar o método comunicativo²⁹, também denominado de abordagem comunicativa, a surgir posteriormente. Princípios como: a integração da componente afetiva através da criação de ambientes descontraídos, o ensino da língua através de práticas com significado e a importância atribuída à interação e à implicação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem serão contribuições estruturantes e fundamentais para a abordagem comunicativa que proporá

²⁴ *Natural Approach* em inglês. Para mais a este respeito, consultar Terrell (1977).

²⁵ O modelo monitor encontra-se articulado em torno a hipóteses, observando-se aqui as *hipóteses de aquisição-aprendizagem* e de *monitoramento*.

²⁶ De acordo com as hipóteses *do insumo (input)* e *da ordem natural*, sendo que as funções e estruturas gramaticais da língua alvo são adquiridas em sequências previsíveis, com um grau crescente de dificuldade.

²⁷ *comprehensible input* em inglês.

²⁸ Segundo a *hipótese do filtro afetivo*, verificam-se três variáveis que influem na aprendizagem, nomeadamente a motivação, a autoconfiança e a ansiedade, sendo que a transmissão de informação e aquisição da língua serão tanto mais propícias quanto mais descontraídos os ambientes.

²⁹ Communicative Language Teaching (CLT).

a interação ao serviço do cumprimento de tarefas comunicativas e o funcionamento da língua ao serviço da comunicação.

Ainda assim, a abordagem natural sofreu as críticas de atribuir um papel menor à instrução formal da língua estrangeira e de não se prender tanto com as formas da língua-alvo, podendo dar lugar à fossilização de erros, pelo que se procuraram implementar outros métodos.

Face ao crescente aumento da interdependência entre os países europeus, regista-se uma maior preocupação no ensino de línguas estrangeiras a adultos para o seu desempenho de trabalho comunitário no Mercado Comum e no Conselho da Europa e também para uma cooperação cultural, educativa e económica na Europa. Nasce então, na década de 70, uma nova abordagem que defende a organização de cursos com base nas necessidades comunicativas dos aprendentes e que valoriza o estudo do significado - a Abordagem Nocio-Funcional³⁰. Para ela contribuiu o trabalho do linguista britânico Wilkins³¹ que analisa o significado dos usos comunicativos da língua, distinguindo das categorias nocionais, como o tempo, o espaço, a sequência e a quantidade, as categorias funcionais, de cariz pragmático, como oferecer, sugerir, concordar, desculpar-se, entre outras.

Ainda que esta abordagem beba de métodos anteriores, considerando-se os temas abordados e as situações de comunicação, os seus princípios, contemplados no documento *The Threshold Level* ou *T-Level* (1976), serão inovadores e, por certo, determinantes para o método comunicativo adotado na década de 70.

³⁰ Notional-Functional Approach.

³¹ Com *Notional Syllabuses* (1976).

1.2. A ABORDAGEM COMUNICATIVA

A partir da década de 70, as teorias sobre a aquisição de uma língua segunda sofrem influências de investigações de outras áreas científicas relacionadas com a língua, como a Psicolinguística e a Sociolinguística, surgidas no âmbito da revolução cognitiva dos anos 60. A partir dessa década e ao longo dos anos 70, várias áreas como a Psicologia, a Antropologia e a Etnografia, a Filosofia da Linguagem, a Semântica e a Pragmática contribuem para o surgimento de uma postura inovadora face à aprendizagem da língua segunda, que se traduz por encarar a língua como língua de comunicação. Veremos, em seguida, em que consistiram os seus contributos:

- Do âmbito da Etnografia, o etnógrafo e linguista Hymes juntamente com Gumperz propõem um novo enquadramento para o estudo da língua: a Etnografia da Comunicação. Segundo esse enquadramento, a língua é estudada como um fenómeno social, desenvolvida no seio de uma cultura, sendo a Etnografia, por oposição à Linguística, e a Comunicação, por oposição à Linguagem, os princípios orientadores do estudo. Por outras palavras, Hymes propõe atentar à dimensão social da língua, advogando que “(...) terá de haver um estudo da fala (...) cujo objetivo seja descrever a competência comunicativa que permite a um membro da comunidade saber quando falar e quando permanecer em silêncio, que código utilizar, quando, onde e com respeito a quem.”³² (Hymes 1972:13) Assim, salienta-se que o elemento configurador dessa competência não é a estrutura linguística, mas sim o seu uso e as condições em que tem lugar pois estes conferem-lhe eficácia comunicativa.

- Do âmbito da psicologia – as contribuições de L. Vygotsky com a sua obra *Thought and Language*³³ e de J. Bruner com a sua abordagem interacionista ao desenvolvimento da língua são de grande valor para a abordagem comunicativa da língua vigente hoje em dia. Vygotsky estabelece a ligação explícita e profunda entre discurso (oral ou silencioso) e o desenvolvimento de conceitos mentais e de uma consciência cognitiva, afirmando que o pensamento se desenvolve socialmente, sendo a linguagem o instrumento mais eficaz reconhecido pela criança para cumprir as suas intenções comunicativas na relação social com os demais, ou seja na interação social. J. Bruner advoga a teoria interacionista da aquisição da língua, segundo a qual o desenvolvimento da cognição e da expressão linguística se encontra interligado com as

³² “...that there must be a study of speaking ... whose aim is to describe the communicative competence that enables a member of the community to know when to speak and when to remain silent, which code to use, when, where and to whom.”

³³ *Myshlenie i rech* em russo. A obra foi proibida na URSS até aos anos 50, sendo resgatada para publicação em 1954.

intenções comunicativas, advindas de contextos de interação interpessoal e colaborativa, que outorga à língua uma significação partilhada. Bruner enfatiza assim que as crianças aprendem a língua com o objetivo de comunicar, aprendendo ao mesmo tempo, o código linguístico.

A postura do interacionismo social, representado por estes dois teóricos, defende o estudo da língua de uma perspectiva funcional, segundo a qual, a língua é vista como um instrumento de comunicação que só se desenvolve mediante a relação interpessoal que implica um processo de mediação: a pessoa com mais conhecimentos (o mediador) tem a função de encontrar formas de auxiliar o outro a passar para o seguinte grau de compreensão ou conhecimento.

No âmbito da filosofia da linguagem, é retomado o conceito do ato de fala por Searle na sua obra *Speech Acts* (1969), conceito este também proposto por Austin em obras como *How to do Things with Words* (1962) e *Philosophical Papers* (1970), que sublinha a importância da aquisição e apropriação dos vários atos de fala, nomeadamente o ato locutivo, o ato ilocutivo e o ato perlocutivo para a aprendizagem efetiva da língua. Assim, aprender a falar não implica somente apresentar enunciados com correção e conhecer as regras linguísticas, mas também aprender a usá-las adequadamente e com sentido num contexto de situação particular de forma a alcançar um objetivo ou a produzir um efeito. Por exemplo, o enunciado “a janela está aberta” poderá traduzir um simples afirmação, ou uma sugestão ou pedido para fechá-la, ou uma censura por terem-na aberto, ou uma justificação para mudar-se de compartimento, ou mesmo uma queixa de que está frio. Aprender uma língua deverá passar, assim, pela aquisição dos atos de fala no seu *form* e *signo* dotados de significado (ato locutivo), bem como no objetivo perseguido (ato ilocutivo) e no efeito que visa produzir no recetor (ato perlocutivo).

O campo da semântica e da pragmática fazem o seu contributo para a abordagem comunicativa, ao reivindicarem a atribuição de significado à língua a partir do contexto sociocultural em que ocorrem os atos de fala. O linguista britânico Halliday (1985) é um dos grandes mentores desta perspectiva da abordagem da língua, sublinhando que “quanto mais capazes sejam de relacionar as opções sobre os sistemas gramaticais com os potenciais de significado nos contextos sociais e comportamentais, más próximos nos encontraremos de vislumbrar a natureza do sistema linguístico...”. Assiste-se, assim, à reivindicação da incorporação do estudo do uso da língua na teoria linguística, postulando-se que o significado das palavras advirá de uma negociação

segundo os contextos socioculturais, nos quais terão lugar os atos de fala, e não exclusivamente do seu valor lexical no dicionário.

Esta perspectiva de análise das situações interativas no âmbito da aprendizagem de línguas estrangeiras teve a sua origem em estudos sobre a aquisição de linguagem pelas crianças, pois para estas comunicarem, ou seja para compreenderem e expressarem-se, tem de haver uma modificação ou apenas um ajuste da fala tal como se verifica com falantes não nativos da língua. Estes ajustes poderão passar por simplificações formais (restrição léxica, seleção de estruturas sintáticas simples...), simplificações gramaticais (omissão de elementos morfológicos) ou modificações interativas (repetição da mensagem do aluno, expansão de significados através de exemplos ou de explicação, respostas breves...), desde que assegurem o fluxo comunicativo, que é o que se pretende. O conceito de negociação aparece aqui, pela primeira vez, como premissa essencial do processo de comunicação e virá a influenciar posteriormente muitas propostas metodológicas comunicativas, tornando-se o critério primordial das atividades no seio da aula.

Este contributo da semântica e da pragmática conferem uma nova dinâmica ao processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira que se articula em volta de dois princípios: a negociação de significado entre professor e alunos para a fluência da comunicação nas aulas de segundas línguas e a regulação e negociação de materiais conteúdos e estratégias empregues.

O surgimento de uma nova realidade social europeia derivada da consolidação da Comunidade Económica Europeia levou a uma crescente necessidade de conhecimento das línguas dos estados membros e à aplicação prática das novas correntes teóricas de ensino de segundas línguas, geradas a partir dos contributos científicos já explícitos, através de uma nova metodologia. Foi, assim, nomeado, em 1971 pelo Conselho da Europa, um grupo de especialistas³⁴ para desenvolver um sistema único para o ensino de línguas que atendesse às funções e às necessidades comunicativas. Entre este grupo, encontrava-se o linguista britânico Wilkins que advogava uma conceção comunicativa da língua, pelo que propôs a estruturação das componentes do programa segundo as necessidades de comunicação dos aprendentes³⁵. A sua abordagem consistia em analisar com detalhe os conhecimentos que teriam de estar subjacentes aos usos comunicativos da língua, dividindo-se estes da seguinte forma: sob a categoria nocional, de natureza

³⁴ David Wilkins da Universidade de Reading; Jan van EK, da Universidade de Utrecht; John Trim, da Universidade de Cambridge e René Richterich, da organização Eurocentres. Citado em Zanón (2007:19).

³⁵ Fá-lo com o seu livro *Notional Syllabuses* (1976).

semântico-gramatical (conceitos como o tempo, o espaço, a quantidade ou a frequência...) ou sob a categoria funcional, de natureza pragmática (funções como pedir, convidar, oferecer, desculpar-se, queixar-se...). Esta nova abordagem, para a qual o trabalho de Wilkins foi determinante, ficou conhecida como a abordagem nocio-funcional, sendo registada, em 1976, num documento do Conselho de Europa denominado *The Threshold Level* ou *T-Level* que foi decisivo para a abordagem comunicativa das línguas. Dele constavam especificações do que se precisava adquirir (elementos linguísticos, funcionais, entre outros) para se alcançar e evidenciar um nível razoável de competência comunicativa na língua estrangeira. O método nocio-funcional rapidamente se traduziu em programações e manuais e cruzou fronteiras, adaptando-se ao ensino de línguas como o inglês, alemão, português, francês, espanhol, catalão, italiano, danês, holandês, sueco e norueguês³⁶. Tornou-se, assim, evidente que a prioridade, na aprendizagem de uma segunda língua, era a habilidade de comunicar-se em diferentes situações sociais, tendo em conta aspetos como a intenção, o interlocutor e a relação com ele, em detrimento do domínio das estruturas gramaticais e que para fazê-lo era necessário o conhecimento tanto das formas e do seu significado (pertencentes à categoria nocional) como das suas funções (pertencentes à categoria funcional). De entre as premissas básicas da abordagem comunicativa, destacam-se:

- a conceção da língua como instrumento de comunicação e o desenvolvimento da competência linguística, para além do conhecimento das funções comunicativas;
- a importância atribuída ao êxito comunicativo que pressupõe uma fluência comunicativa mais do que propriamente um conhecimento rigoroso do sistema da língua ou correção formal;
- a desvalorização do erro que passa a ser encarado como algo natural e próprio do processo de aprendizagem;
- a importância dada a fatores que influem no êxito, maior ou menor, da comunicação, como a intenção e o propósito da conversação, as características dos interlocutores e as respostas por eles dadas (que permitem uma negociação do significado) ou o contexto sociocultural inerente à língua, promovendo-se, para tal, atividades de ensino que favoreçam o uso contextualizado e significativo da língua real;

³⁶ Os exemplos mais conhecidos de manuais são *Challenges* (Abbs, 1978) para o inglês, *Deutsch Aktiv* (Neuner, 1979) para o alemão, *Archipel* (Courtillon & Raillard, 1982) para o francês e *Para Empezar* (Equipo Pragma, 1983) para o espanhol.

- a integração das quatro competências (compreensão oral, escrita e produção oral e escrita) de forma equitativa, por meio de atividades de língua real como estratégia para que o aprendente entenda e se faça entender na L2;

- a centralização do ensino no aluno e nas suas necessidades, adquirindo este maior autonomia e também maior responsabilidade no processo de aprendizagem, dado que estabelece um ato de negociação;

- o papel de mediador do professor, cuja tarefa é agora negociar os significados e apresentar as atividades comunicativas ao grupo que trabalhará-as a pares ou em grupos, sendo que o professor deixa de ser o foco nuclear do processo de ensino-aprendizagem;

- as características basilares de cada atividade comunicativa: conter vazios de informação (o aluno X possui uma informação que o aluno Y necessitará para completar a atividade ou vice-versa, o que favorece a negociação de significado e a interação); a possibilidade de eleição (a atividade não deve estar demasiado controlada de forma a dar ao aluno a oportunidade de dizer o que deseja e como deseja, sem ter de praticar uma certa estrutura); proporcionar um feedback (pois permite ao aluno construir o seu discurso a partir do efeito linguístico ou paralinguístico que este produziu nos seus interlocutores).

Assim os princípios orientadores da Abordagem Comunicativa da Língua podem-se resumir em: o princípio da comunicação (ao proporcionar atividades que se encontrem relacionadas com a comunicação real), o princípio da tarefa (ao proporcionar atividades nas quais se deva utilizar a língua de modo a levar a cabo tarefas significativas) e o princípio do significado (ao incluir mostras autênticas de língua). Como se verá um pouco mais adiante, a aprendizagem de espanhol mediante a utilização dos meios audiovisuais em geral e de material cinematográfico em particular traduzem a preocupação de uma abordagem comunicativa, dado que o processo integra os princípios orientadores já mencionados, propiciando-se também amostras de língua real.

Se os anos setenta assistiram a uma reestruturação dos métodos de ensino de línguas, os anos oitenta testemunharam um aprofundamento e enriquecimento, ou seja uma evolução do método comunicativo. Assim, novas propostas metodológicas começam a surgir, como variantes ou em alternância ao modelo nocio-funcional, com a preocupação de articular as estratégias de interação com a regulação do discurso, no âmbito de contextos sociais de comunicação. Canale e Swain (1980), na área do ensino de línguas, propõem a divisão da competência comunicativa em três subcompetências: a gramatical, relacionada com o conhecimento sintático, lexical, semântico e fonológico

da língua; a sociolinguística, relativa à capacidade de adaptação de um discurso a um contexto específico tendo em conta a situação de comunicação e os interlocutores; e a estratégica, concernente às táticas verbais e não-verbais que são usadas para compensar deficiências comunicativas. Posteriormente, Canale (1983) introduz também a competência discursiva, referente ao domínio das regras do discurso e à habilidade de articular ideias de forma coesiva e coerente, diferenciando-a, assim, da competência sociolinguística. É nestas quatro dimensões³⁷ que se alicerçará a competência comunicativa, às quais se unirá uma quinta dimensão, a competência sociocultural. Na atualidade, no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, designado a partir de agora como QECR, estas dimensões estão contempladas dentro da competência comunicativa da seguinte forma:

“A competência comunicativa em língua compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização. A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema (...). As competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua (...). As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos (produção de funções linguísticas, atos de fala) e criam um argumento ou um guião de trocas interacionais. Diz também respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia.” (Conselho da Europa 2001:34-35)

De entre as novas propostas comunicativas dos anos oitenta, que surgem como ramificações mais evoluídas da abordagem comunicativa, encontramos a Instrução Baseada em Conteúdos, a Abordagem por Tarefas, o Método de Interação Estratégica e a Aprendizagem Intercultural³⁸. No entanto, por razões de pertinência para o trabalho que aqui se apresenta, debruçar-nos-emos no próximo capítulo sobre a Abordagem por Tarefas.

³⁷ Mais tarde, Bachman (1990) avança ainda mais distinguindo as competências organizativa e pragmática.

³⁸ Content-based Instruction (CBI) , Task-Based Language Learning (TBLL), Strategic Interaction (SI) e Intercultural Learning.

1.3. O ENSINO DE LÍNGUAS POR TAREFAS

A metodologia de ensino de línguas estrangeiras por tarefas nasce nos anos oitenta, pela mão de autores e professores de universidades e de instituições educativas que a aplicam nas suas aulas, e vem a conhecer divulgação por intermédio de editoras que a evidenciam num grande número de manuais e materiais de elevada qualidade³⁹. Desta forma, esta metodologia conheceria alguma consolidação nos anos noventa.

A abordagem da língua mediante tarefas supõe uma proposta mais para levar à aula um ensino comunicativo da língua, com base na articulação e sequenciação de atividades ou tarefas em aula (ainda que este princípio de tarefa já estivesse presente no ensino comunicativo da língua, na abordagem por tarefas torna-se mais definido e claro) tendo, agora, em vista a execução de um produto final para a unidade. Este produto, por sua vez, atua como eixo de toda a unidade. Zanón (1999:16) explica esta conceção da seguinte maneira:

“A organização das tarefas numa lição ou unidade de trabalho atenta ao carácter instrumental da linguagem. Ou seja, designa-se um objetivo ou produto final para a unidade que atua como motor de todo o trabalho. Mediante diferentes tipos de tarefas (apresentação de modelos, exercícios de vocabulário e gramática, atividades de compreensão e expressão, prática de exemplos funcionais, autoavaliação, etc.) trabalham-se todos os aspetos necessários para que os alunos sejam capazes de realizar o produto ou tarefa final da unidade.”⁴⁰

Este desenho de sequência didática mediante tarefas visa, assim, levar à aula processos de comunicação reais, pois se em situações verídicas “os atos de fala se realizam nas atividades linguísticas” e “estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena” (Conselho da Europa 2001:29), o mesmo deve ser espelhado no seio da aula. Assim, o aluno passará por processos linguísticos e desenvolverá, de forma mais ou menos consciente, as suas competências gerais e específicas⁴¹, mediante a realização de atividades ou subtarefas, integradas em contextos comunicativos, inscritos, por sua vez, num domínio de atuação específico⁴². Nesta abordagem orientada para a ação, o aluno assume o centro do processo de aprendizagem de línguas, adquirindo um papel ativo na sua aprendizagem,

³⁹ Mais informação em Williams e Burden, 1999; Nunan, 2002; Zanón, 1999.

⁴⁰ “La organización de las tareas en una lección o unidad de trabajo atiende al carácter instrumental del lenguaje. Es decir, se plantea un objetivo o producto final para la unidad que actúa de motor de todo el trabajo. Mediante diferentes tipos de tareas (presentación de modelos, ejercicios de vocabulario y gramática, actividades de comprensión y expresión, práctica de muestras funcionales, autoevaluación, etc.) se trabajan todos los aspectos necesarios para que los alumnos sean capaces de realizar el producto o tarea final de la unidad.”

⁴¹ Veremos mais adiante de que constam estas competências.

⁴² De entre os domínios educativo, profissional, público e privado (Conselho da Europa 2001:36).

tanto na gestão de tarefas como na apropriação da língua para executá-las, uma vez que terá de adotar as estratégias comunicativas mais adequadas para atingir um determinado resultado.

De entre as características definidoras da Abordagem por Tarefas, encontramos:

- como referido anteriormente, o papel ativo do aluno, que participa nas tarefas, arrisca-se a cometer erros e aprende a refletir sobre a sua própria aprendizagem;
- o papel múltiplo do professor que, primeiramente, analisa a dinâmica e as necessidades do grupo para deliberar os objetivos e os procedimentos a adotar (papel de coordenador); seguidamente, negocia com os alunos os objetivos e os procedimentos deliberados e coordena tudo o que seja necessário para assegurá-los (papel de negociador); posteriormente, facilita tanto materiais como recursos para a prossecução das tarefas (papel de facilitador), ao mesmo tempo que provê assessoria aos alunos na realização de atividades (papel de assessor), e desempenha um papel fundamental na transmissão de confiança através, por exemplo, do reforço positivo (papel de motivador). Mais a mais, contribui para a partilha do poder nos grupos, facilitando as relações e criando um ambiente de cooperação na aula (papel de conciliador) e, por último, avalia o progresso dos alunos (papel de avaliador).
- uma diversidade de objetivos de aprendizagem mediante as tarefas, que pode ir desde um objetivo cultural, a linguístico ou mesmo metodológico; e uma pluralidade de procedimentos, variáveis em função dos recetores, das suas aptidões e disposições, dos seus hábitos de aprendizagem e do seu conhecimento prévio do mundo;
- a autenticidade do material, em geral, uma vez que os textos e diálogos específicos designados para as aulas não preparam o aluno para a língua real nem lhe dão ferramentas para enfrentar-se com a língua que ouvirão e lerão fora do contexto da aula;
- a inclusão e, como tal, a possibilidade de análise de uma variedade de registos dos atos de fala no contexto das situações em que têm lugar (derivado da inclusão de materiais autênticos);
- o reconhecimento da importância não só dos recursos cognitivos, mas também dos afetivos e volitivos do aluno para o êxito da aprendizagem de línguas. Por essa razão, as tarefas têm de ser motivadoras e próximas à realidade do aluno, como por exemplo atividades de relação, de vazios de informação, debates, jogos de interpretação de personagens, para além de atenderem ao critério da integração das competências

linguísticas. O interesse e a motivação que os diferentes procedimentos, estratégias e atividades suscitem no grupo de alunos comprovarão a sua eficácia e validade.

- uma aprendizagem cooperativa, autónoma e diversificada: cooperativa, uma vez que as tarefas tendem a realizar-se a pares ou em grupos, sendo a interação essencial para o cumprimento da tarefa com êxito; autónoma, porque cada aluno realiza cada tarefa de acordo com o seu próprio ritmo e estilo, sendo que a aprendizagem também em grupo se autonomiza e individualiza; e diversificada porque se tem em atenção a diversidade do grupo e de estilos de aprendizagem.

No âmbito da nossa proposta didática para a aula de língua estrangeira com a inclusão do filme, várias tarefas poderiam ser sugeridas como tarefas finais para finalizar a nossa sequência didática. Assim, poderíamos propor, por exemplo, a criação de um fim alternativo ao filme visualizado, ou a recriação, a partir das sequências cinematográficas visualizadas, do papel de uma personagem num contexto sociocultural diferente, ou a elaboração e dramatização de um guião cinematográfico, ou mesmo a apresentação de um filme, ou ainda a criação e interpretação de uma cena inicial, intermédia ou final com base no resto da história, respeitando o argumento. Outra tarefa final passível de ser adotada na nossa sequência didática, poderia ser, ainda, a exposição, oral ou por escrito, de críticas a filmes, através de um blogue ou de uma wiki, nos quais se daria conta dos filmes bem como dos atores e diretores que os alunos conheceriam ao longo da unidade.

De entre as possíveis tarefas finais apresentadas, elegemos uma, e delineámos, para a prossecução da mesma, subtarefas que incidiriam sobre aspetos relacionados com esse eixo central e que estariam sequenciadas de forma a habilitar os alunos a realizarem, com êxito, a tarefa final. De entre essas subtarefas, encontrar-se-iam atividades: de interação oral, por exemplo, na enunciação de hipóteses sobre o desenrolar do filme, ou na realização de debates sobre os temas apresentados, ou mesmo na improvisação em cenas específicas; atividades de compreensão escrita, para a construção de fichas técnicas e artísticas de filmes e para a elaboração de perfil de personalidade cinematográfica; atividades de expressão escrita, com a elaboração de sinopses e de guiões; e atividades de expressão oral (na descrição de cenas e enunciação de opiniões).

Na segunda parte desta memória, observaremos uma unidade didática construída e lecionada mediante uma metodologia por tarefas, que teve o filme como recurso central para estimular a comunicação, tanto como elemento inspirador, provendo ao aluno o *input* para a reflexão sobre temas e aspetos da língua, como elemento impulsor de

output, desencadeando diversas atividades linguísticas. A razão de termos recorrido a este recurso entre outros tantos para o ensino de línguas estrangeiras, será de resto explicado, devidamente, nos capítulos subsequentes.

2. A ERA DO AUDIOVISUAL: MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO

Ao pensarmos na evolução dos tempos, facilmente estabelecemos a relação entre o progresso tecnológico e o desenvolvimento social, económico e cultural de um povo. Porém, outra questão, passível de ser equacionada, surge: terá esse progresso também implicações noutros níveis, como, por exemplo, nas formas de aprender e de pensar⁴³ de uma geração?

As revoluções tecnológicas têm, efetivamente, conduzido a um ajuste de hábitos e de conceções sobre o mundo: se o mapa nos deu uma noção abstrata de lugar, permitindo um modo de pensar mais abstrato sobre o mundo real, e o relógio mecânico conseguiu mudar a nossa perceção do tempo, deixando de ser uma linha contínua para passar a ser percecionado em unidades de minutos e segundos, e o livro nos ajudou a centrar a atenção numa história e a alhear-nos de tudo o resto⁴⁴, a introdução da tecnologia audiovisual também representa uma espécie de revolução nos nossos domínios perceptivo, experiencial e cognitivo.

Sardelich (2006:451) reconhece o impacto da cultura audiovisual na forma de se percecionar o mundo, afirmando que “Quase tudo do pouco que conhecemos, em relação ao conhecimento produzido, nos chega pelos meios de informação e de comunicação (...) que, por sua vez, também constroem imagens do mundo. (...) Imagens para deleitar, entreter, vender, com mensagens sobre o que devemos vestir, comer, aparentar, pensar.” E, de facto, ao lançar um olhar mais demorado sobre a sociedade contemporânea, verificamos que a tendência de plasmar os acontecimentos em imagens é crescente, a ponto de alguns intelectuais afirmarem que habitamos num mundo-imagem.

Mirzoeff, um estudioso da cultura visual, afirma que a vida moderna se desenvolve no ecrã já que, hoje em dia, “a experiência humana é mais visual e está mais visualizada do que nunca”⁴⁵ (2002:4), dado que as câmaras nos acompanham nos mais diversos locais do domínio público, desde as caixas automáticas, aos centros comerciais, aos supermercados, às salas de reuniões, aos consultórios médicos, às auto-estradas, como em locais do domínio privado, quando pensamos nos videoporteiros, nos comunicadores para bebés, nas webcams em qualquer computador ou telemóvel para realizar *videochats*.

⁴³ Na forma de percecionar, processar e articular a informação.

⁴⁴ Para mais detalhes, consultar Carr (2010:41) em *The Shallows: What the Internet Is Doing To Our Brains*.

⁴⁵ “(...) human experience is now more visual and visualized than ever before” (Tradução própria).

E, no entanto, como é que a cultura audiovisual adquiriu tanta importância na nossa forma de perceber a realidade e de processar o conhecimento? Mirzoeff explica que é através da tecnologia visual⁴⁶, que gradualmente foi conquistando um espaço vital no nosso quotidiano. Efetivamente, nas sociedades modernas da cultura ocidental, a principal via de compreensão do mundo é visual, mais do que textual, detendo o meio audiovisual o dom da “ubiquidade instantânea” (Virilio 2002:112). Ao analisarmos a sociedade de comunicação atual, notamos que esta é caracterizada por uma onnipresença de fontes informativas, de entre as quais as audiovisuais predominam, a saber, a televisão, a Internet via computador ou telemóvel ou mesmo via outros aparelhos digitais. O mundo das novas formas de comunicação entrou, assim, e instalou-se no nosso quotidiano, moldando-o e reformulando-o com imediatismo e acessibilidade. Contudo, como Mirzoeff assinala, apesar da proximidade à informação que a cultura audiovisual traz, verifica-se uma crescente distância entre a vastidão da nossa experiência audiovisual e a nossa capacidade de fazer algo com tudo o que vemos, o que leva autores como Sardelich (2006:451) a advogar a necessidade de uma alfabetização visual para o entendimento crítico desta cultura visual. Mas o que se entende por cultura visual? Mirzoeff (2003:19) elucida quanto ao termo:

“Os críticos em áreas científicas tão diferentes como a história de arte, o cinema, o jornalismo e a sociologia começaram a descrever este campo emergente como cultura visual. A cultura visual interessa-se por acontecimentos visuais nos quais o consumidor procura informação, significado ou prazer relacionados com a tecnologia visual. Entendo por tecnologia visual qualquer tipo de aparelho concebido, quer seja para ser observado quer seja para aumentar a visão natural, desde a pintura a óleo até à televisão e Internet.”⁴⁷

E, no entanto, é possível educar o olhar para o entendimento da cultura visual? A quem compete essa tarefa?

Se ao longo do século XX conceitos como o tempo e o espaço se foram redefinindo, o próprio conceito de conhecimento deixou de estar confinado a mediadores próximos e a espaços educativos, como a sala de aula, sendo produzido,

⁴⁶ “By visual technology, I mean any form of apparatus designed either to be looked at or to enhance natural vision, from oil painting to television and the Internet.” (2002:3)

⁴⁷ “Los críticos en disciplinas tan diferentes como la historia del arte, el cine, el periodismo y la sociología han comenzado a describir este campo emergente como cultura visual. La cultura visual se interesa por los acontecimientos visuales en los que el consumidor busca la información, el significado o el placer conectados con la tecnología visual. Entiendo por tecnología visual cualquier forma de aparato diseñado ya sea para ser observado o para aumentar la visión natural, desde la pintura al óleo hasta la televisión e Internet.” (Tradução própria)

distribuído e adquirido, livremente, pelo meio audiovisual. Buck-Morss (2009:22) afirma neste sentido:

“A nossa era de globalização, na qual o meio de intercâmbio não será tanto o patenteamento como a comunicação, pressiona com a sua tecnologia para a transformação das relações sociais de produção e difusão de conhecimento.”⁴⁸

Collins⁴⁹ (2009:3) dá a este propósito vários exemplos de como o conhecimento e as competências podem ser desenvolvidas e adquiridas noutros contextos com a tecnologia, referindo que “pessoas de todo o mundo estão a transferir a sua educação do âmbito escolar para as suas casas, bibliotecas, cibercafés e locais de trabalho, onde podem decidir o que querem aprender, quando querem aprender e como querem aprender⁵⁰.” Desta forma, na era do audiovisual, o uso da tecnologia desafia, como Collins (2009:3) indica, “o nosso modelo de educação tradicional como a aprendizagem nas salas de aula (...) e permite que pessoas de qualquer idade procurem aprender à sua maneira⁵¹”, sendo que, atualmente, a informação pode ser provida e rececionada por meio de ecrãs que se assumem como janelas de conhecimento.

Os adolescentes, como geração nativa desta era, cresceram envolvidos e nutridos por uma cultura essencialmente visual, pautada pelo fácil acesso ao mundo digital e pela exposição a várias formas de “comunicação multimodal” (Herrero, 2010:8), através dos meios de comunicação, da multimédia e da Internet. Porém, o sistema de ensino, enraizado numa cultura escrita, resiste em ceder espaço à cultura do audiovisual. Abramowski (2003:27) realça:

“Não deveríamos perder de vista que a escola, filha da impressão e aliada do texto escrito, tendeu a assumir uma atitude de suspeita perante a cultura visual de massas, a qual considerou uma concorrente desleal, uma mera distração ou entretenimento. Devemos ter presente que o Ocidente privilegiou de forma sistemática a cultura letrada, considerando-a a forma mais elevada de prática intelectual e qualificando as representações visuais de segunda ordem (...) por exemplo, nos livros de texto é usual ver as imagens cumprindo a função ilustrativa, subordinadas às palavras.”⁵²

⁴⁸ “Nuestra era de globalización, en la cual el medio de intercambio no será tanto la acuñación como la comunicación, presiona con su tecnología hacia la transformación de las relaciones sociales de producción y diseminación de conocimiento.” (Tradução própria)

⁴⁹ Para mais a este respeito, consultar Collins (2009).

⁵⁰ “People around the world are taking their education out of school into homes, libraries, Internet Cafés and workplaces, where they can decide what they want to learn, when they want to learn, and how they want to learn.” (Tradução própria)

⁵¹ “(...) challenge our traditional model of education as learning in classrooms. These new learning niches use technologies to enable people of all ages to pursue learning on their own terms.” (Tradução Própria)

⁵² “No deberíamos perder de vista que la escuela, hija de la imprenta y aliada del texto escrito, tendió a asumir una actitud de sospecha ante la cultura visual de masas, a la que consideró una competidora desleal, una mera distracción o entretenimiento. Debemos tener presente que Occidente ha privilegiado de

Afigura-se premente inverter esta situação, uma vez que o sistema de ensino não pode ausentar-se da realidade que o circunda e no qual se encontra inserido. Uma vez que se tem assistido, nas últimas décadas, ao desenvolvimento da literacia múltipla⁵³, proporcionada pela globalização e pela tecnologia, em particular pelos múltiplos canais de comunicação e média, torna-se fundamental que o sistema educativo observe os sinais do tempo e ensine os alunos a desenvolver competências de análise e de interpretação de uma variedade de formas textuais que vêm associadas a estas tecnologias de informação e de multimédia. Formas estas que não só constam do texto escrito mas também de imagens e símbolos. Nas palavras de Herrero (2010:11): “A literacia visual (a capacidade de interpretar e criar os meios visual, digital e áudio) é uma forma de literacia fundamental no séc. XXI.”⁵⁴

Outros autores, ao longo do século XXI, entre os quais November (2012:4-5), foram reforçando esta ideia, advogando que as próprias tarefas em sala de aula terão de mudar, requerendo um papel mais ativo por parte do aluno e, por conseguinte, mais dinâmica e interatividade.

“Perdemos o valor das crianças como contribuintes para a cultura escolar. Os professores converteram-se nas figuras centrais da instrução. O poder da contribuição significativa e dotada de propósito está a faltar, há algum tempo, nas nossas salas e na nossa cultura jovem. Enquanto a vida fora das escolas tem mudado drasticamente ao longo do último século, nós continuamos apegados a um modelo inicial industrializado de sala de aula que muitas vezes não encoraja a colaboração, a inovação, a ética de trabalho global, ou as competências relativas à resolução de problemas.”⁵⁵

Urge, assim, de acordo com November, a mudança do sistema de ensino tradicional, sublinhando o autor como importante o facto de cada aluno perceber que a sua contribuição é válida e determinante para o decurso da aprendizagem:

“Herdamos uma estrutura organizacional, em que o professor detém e gere a aprendizagem. Este modelo industrial subestima a curiosidade natural dos alunos para orientar a sua própria aprendizagem; eles têm

manera sistemática a la cultura letrada, considerándola la más alta forma de práctica intelectual, y calificando como de segundo orden (...) a las representaciones visuales. Por ejemplo, en los libros de texto, es usual ver las imágenes cumpliendo una función ilustrativa, subordinada a las palabras.” (Tradução própria)

⁵³ O termo patentado pelo New London Group (NLG 1996) é “multiliteracia”.

⁵⁴ “Visual literacy (the ability to interpret and create visual, digital, and audio media) is a fundamental form of literacy in the 21st Century.” (Tradução própria)

⁵⁵ “We lost the value of children as contributors to the culture of school. Teachers became the central instructional figures. The power of purpose and meaningful contribution has been missing from our classrooms and our youth culture for some time. While life outside our schools has changed dramatically over the past century, we cling to an early industrialized classroom model that often fails to encourage collaboration, innovation, a global work ethic, or critical problem-solving skills.” (Tradução própria)

pouca oportunidade para (...) encontrar um sentido maior no seu trabalho. (...) Hoje, muito pouco do trabalho que damos aos alunos na escola lhes provê um sentido de que estão a fazer uma contribuição para algo mais do que o seu próprio progresso educacional, para a conclusão da sua escolaridade.”⁵⁶ (2012:5)

A inclusão do aluno no seu processo de aprendizagem passará por colocá-lo no centro do processo e comunicar segundo a linguagem que, desde cedo, pautou a sua relação e conceção da realidade, a linguagem do audiovisual. Por isso, o sistema de ensino deve respirar a cultura em que se insere e integrar recursos audiovisuais na construção do conhecimento, pois, face ao frenesim audiovisual de informação, característico da nossa era, é importante recorrer à dinâmica da imagem, à dinâmica da transmissão de mensagem e à dinâmica da construção de conhecimento para captar a atenção do aluno e, a partir de aí, desenvolver as suas competências.

O uso do filme, nas aulas de E/LE constitui um modo de aproximação da prática docente à realidade exterior, com a mais-valia de ser um elemento inovador e motivador capaz de suscitar o interesse dos alunos, pois rompe com uma rotina sustentada em práticas ditadas por manuais e representa uma ocasião ideal para penetrar o mundo hispânico, confrontando a aprendizagem realizada até esse momento com a realidade projetada. Como um cineasta conhecido afirmou: “El cine es el esperanto del mundo actual⁵⁷” e, como tal, revela-se fundamental, no século XXI, que o processo de aprendizagem se enquadre na realidade desta era, considerada por alguns autores como a era do *homo-videns* e do *homo-digitalis*⁵⁸.

Durante muitos anos, defendeu-se a ideia de que só se adquiriria uma língua na sua plenitude se se estivesse no próprio país, em contato com os nativos. Porém, a introdução do meio audiovisual vem alterar essa conceção, pois consegue imergir os alunos na realidade da língua, de forma aprazível e também eficaz. O facto de combinar imagem e som converte o vídeo num instrumento privilegiado, perante outros instrumentos visuais, como a pintura, a fotografia ou a imprensa escrita, ou áudio, como a rádio, uma vez que consegue apresentar situações comunicativas completas e contextualizadas tal como acontecem na vida real, que, de outra forma, dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula. Neste sentido, Herron, et al. (1995:775) expõe que

⁵⁶ “We have inherited an organizational structure in which the teacher owns and manages the learning. This industrial model underestimates the natural curiosity of students to direct their own learning; they have little opportunity to (...) find a sense of greater purpose in their work. (...) Today, very little of the work we give students in school provides them with a sense that they are making a contribution to anything other than their own educational progress towards graduation.” (Tradução própria)

⁵⁷ Guillermo del Toro en *elpaís.com*, 30 de enero de 2007, Cultura, p.2.

⁵⁸ Segundo Negroponte (1995) e outros autores contemporâneos do seu tempo.

“o vídeo é elogiado por contextualizar a linguagem e por retratar a cultura estrangeira de forma mais eficaz do que outros materiais de instrução. Os vídeos permitem que os alunos ouçam falantes nativos a interagir em situações conversacionais do cotidiano e a praticar estruturas linguísticas importantes.”⁵⁹

Em simultâneo, o meio audiovisual favorece tanto a compreensão como a aquisição de elementos linguísticos e extralinguísticos, desenvolvendo, por conseguinte, a competência comunicativa dos alunos, para além de também promover uma consciência intercultural, como veremos mais adiante.

No âmbito do meio audiovisual, o filme, em particular, é advogado por muitos autores (Díaz Pérez, 2001; Amenós Pons, 2003; Muriel, 2007) como um material didático muito eficaz, uma vez que procura interpelar o espetador-aluno e provocar-lhe algum tipo de resposta, o que o levará a intervir. Como Díaz Pérez (2001: 272) afirma:

“É fundamental que os materiais que apresentemos aos alunos lhes “digam algo”, e que os alunos, por seu lado tenham “algo a dizer” relativamente aos materiais. Para que a tarefa não perca todo o interesse, os materiais devem ver-se como relevantes, e para tal missão dispõe-se (...) de filmes (...) para que os alunos obtenham um maior rendimento, e a partir dele sucesso na aprendizagem.”⁶⁰

Assim, o filme motiva o aluno para a realização de atividades comunicativas, como a expressão e a interação, através da análise, da discussão de temas, e não está só para ser contemplado.

Como recurso, o filme reúne três valências que o tornam particularmente apelativo para ser usado como recurso em sala de aula: a de educador linguístico, a de educador social e a de motivador da aprendizagem. Consegue estimular a última, devido ao papel privilegiado que tem - de um contador de histórias. E como veremos de seguida, a narração de histórias mediante imagens sempre se apresentou eficaz para a comunicação, remontando, por conseguinte, a tempos mais antigos na História.

⁵⁹ “Video is lauded for contextualizing language and depicting the foreign culture more effectively than other instructional materials. Videotapes permit students to hear native speakers interacting in everyday conversational situations and to practice important linguistic structures.” (Tradução própria)

⁶⁰ “Es fundamental que los materiales que se les presente a los estudiantes les “digan algo”, y que los estudiantes a su vez tengan “algo que decir” respecto a ellos. Para que la tarea no pierda todo interés, los materiales deben verse como relevantes, y para tal misión se dispone (...) de películas (...) a fin de que los alumnos obtengan el mayor rendimiento, y de ahí el éxito en el aprendizaje.” (Tradução própria)

2.1. A IMAGEM EM MOVIMENTO E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

“No princípio (...) era o Verbo”, lê o Evangelho de São João, denotando que o vigor da Palavra precede o acontecimento e educa o Homem. Hoje em dia, na era do audiovisual, teríamos de dizer que “no princípio era a imagem”⁶¹ para evidenciar como a partir desta pode decorrer a construção da aprendizagem e estimular-se o desenvolvimento de tanto ideia (conceito) como palavra (termo). Ainda assim, a interdependência entre imagem e conhecimento remonta a tempos mais antigos, se não mesmo ao início dos tempos com as sociedades primitivas. Desde a pré-história, a difusão do conhecimento foi realizada por meio da imagem precedendo esta o vigor da palavra escrita, visto que os povos primitivos comunicavam por meio de imagens (pinturas rupestres) e que, posteriormente, as sociedades iletradas instruíam-se a partir de imagens (como por exemplo os símbolos iconográficos medievais nas portadas e os capitéis românicos para evangelizar os fiéis, ou as representações gráficas, por meio das quais, os artesãos e comerciantes anunciavam o seu ofício ou negócio, ou mesmo as miniaturas imagéticas pintadas à mão em livros com o objetivo de ilustrar e difundir o saber). Somente mais tarde, após a descoberta da imprensa no séc. XV e, posteriormente, sob as diretrizes da educação racionalista, no séc. XVIII, a letra impressa veio a ser imposta como veículo de conhecimento.

Por essa razão, ao longo da história, a metodologia de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras assentou marcadamente sobre a língua escrita em detrimento da língua falada. No entanto, a reflexão sobre as necessidades reais dos aprendentes levou a uma evolução dos métodos adotados, progredindo-se de uma abordagem da língua que incidia maioritariamente sobre o rigor linguístico e sobre aspetos gramaticais – como o método tradicional de gramática e tradução – a outra abordagem, a outra metodologia que contempla, como importantes, todos os aspetos incluídos nos atos de fala – pragmáticos, sociolinguísticos, socioculturais, interculturais e extralinguísticos – o método comunicativo.

Após a percepção e análise mais cuidada das competências presentes nos atos de comunicação, houve a necessidade, por parte de estudiosos e docentes, de ampliar também os materiais e recursos, através dos quais, se observaria, analisaria e trabalharia os atos de fala em toda a sua complexidade. É neste contexto que a imagem vai ocupando gradualmente um maior espaço nas aulas, evoluindo desde a função de apoio a conteúdos até ao estatuto de recurso principal a partir do qual se podem trabalhar

⁶¹ Sartori (1998:37).

conteúdos. Porém, este percurso de evolução passou por várias etapas, das quais dar-se-á conta de seguida.

A introdução da imagem nas aulas de línguas estrangeiras surgiu no âmbito do método audiovisual, nascido em França, após a Segunda Guerra Mundial. Sob esse método, a língua falada e o discurso começariam a ser considerados como um feito social e pragmático, composto por elementos não só linguísticos como também auditivos e visuais que seriam considerados essenciais para a compreensão correta da mensagem. Ainda que não fosse a primeira vez em que se advertia para importância do contexto dos enunciados linguísticos, a partir de agora começar-se-ia a contemplar a importância da imagem como acompanhante do ato comunicativo, sendo criados os primeiros manuais com apoio visual e auditivo. Se a ideia era progressista para a altura, a sua aplicação ficou mais aquém, pois o processo de ensino aprendizagem restringia-se a meras repetições estruturais para a formação de hábitos linguísticos no estudante, sem reflexão sobre as outras competências.

Com a revolução cognitiva dos anos 60, da qual brotaram as teorias psicolinguísticas, voltou-se a colocar o foco do processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, mais do que propriamente no conhecimento das estruturas linguísticas da língua. Assim, uma vez advogado e cultivado o Ensino Comunicativo da Língua, do qual derivaram outros métodos, o recurso ao meio audiovisual, em particular ao cinema, foi ganhando expressão, inicialmente de forma mais casual e pouco sistematizada e posteriormente com uma aplicação didática mais planeada. No âmbito espanhol, autores como Díaz Pérez, Gómez Vilches, Martínez Díaz e Amenós Pons⁶² são o reflexo deste interesse pela inclusão do meio audiovisual nas aulas. Os seus artigos e trabalhos são uma apologia ao uso do material cinematográfico para fins específicos concretos: o desenvolvimento da língua coloquial (jergal) (Díaz Pérez), o desenvolvimento da competência não-verbal (Martínez Díaz), e o desenvolvimento geral da língua (Gómez Vilches e Amenós Pons). Têm como base comum, a inclusão de autenticidade na aula a partir da autenticidade da língua que transmite com exatidão a realidade linguística e sociocultural recriada, e sublinham as vantagens em trabalhar com um meio que detém tanto poder para comunicar mensagens e em partilhar um material que, em princípio, se encontra destinado a nativos. No entanto, de entre estes autores, só Amenós Pons chega a criar propostas didáticas reais, sistematizadas e aplicadas em aula, sendo que os

⁶² Díaz Perez (1994); Gómez Vilches (1994; 1997); Martínez Díaz (1997); Amenós Pons (1999; 2000).

demais autores se circunscreveram a fazer sugestões de como integrar o filme no ensino das línguas.

No âmbito internacional, desde cedo, vários autores (Hendrix, 1939; Juer-Marbach, 1931; Tatum, 1941; Sánchez, 1950; Driscoll, 1959; Previtali, 1960; Coleman, 1968; Hocking, 1970) advogaram o uso do vídeo em aula, destacando as possibilidades que ofereciam os recursos audiovisuais (cinema e televisão) para o desenvolvimento da língua estrangeira. Hendrix evocava, já na altura, o potencial do vídeo para desenvolver a competência comunicativa e a consciência intercultural, alegando que os alunos através dos filmes falados assumiam mais rápida e facilmente a informação sobre a língua e os povos (1939:308). Previtali, foi mais além, comparando a aprendizagem realizada com a integração do vídeo (filme) com a aprendizagem realizada no país da língua alvo: “Um filme não só ensina a língua como se o aluno estivesse a aprendê-la no estrangeiro como também reduz o tempo e o esforço que normalmente lhe são dedicados quando se a ensina de uma maneira metódica e ordenada.”⁶³ (1960:174) Ao que Coleman, que usava os filmes como complemento do livro de texto, acrescenta: “Descobrimos que o uso de filmes de língua estrangeira serve como um complemento bastante interessante às nossas aulas de conversação avançada e de composição, provocando, frequentemente, discussões sobre tópicos da atualidade relacionados”⁶⁴ (1968:293) com os temas abordados. Porém, todos se depararam com um problema de maior, que se traduzia pelo incomportável valor de tais materiais, que resultava numa aceitação comedida por parte dos centros e dos professores. Para integrar tais recursos, devidamente, precisavam do apoio de instituições e de companhias cinematográficas que investissem no desenvolvimento deste meio no âmbito da investigação em universidades.

Com a generalização do uso do vídeo no âmbito doméstico, nos anos oitenta, o emprego deste meio audiovisual como ferramenta educativa, que também permitia a gravação de programas de televisão, foi objeto de estudo por parte de investigadores e docentes de línguas estrangeiras, que se basearam, na maioria, na sua própria experiência do uso do vídeo em sala de aula, ou como parte integrante da programação ou como complemento da mesma. Estes profissionais do ensino de línguas (McGovern, 1983; Berwald, 1985; Allan, 1985; Richardson & Scinicariello, 1989; Lonergan, 1994;) realçavam a importância do vídeo como material autêntico para o desenvolvimento da

⁶³ Previtali, G. “A film not only teaches language as if the student was learning it abroad but also reduces time and effort that normally are dedicated to it when taught in a methodical and organized way.” (Tradução própria)

⁶⁴ “We have found that the use of foreign language films serves as a tremendously interesting supplement to our advanced conversation and composition classes, often provoking discussions of related current topics” (Tradução Própria)

competência auditiva, pois refletia as mudanças linguísticas que se produziam na língua coloquial, fruto das modas e do progresso, com mais eficácia e rapidez do que os materiais escritos. Altman (1989) foi mais além, mostrando como qualquer tipo de gravação poderia ser usada para enriquecer a componente cultural de qualquer disciplina da área das humanidades, desenvolver a compreensão auditiva do aluno, levá-lo a reconhecer estruturas gramaticais, a expandir léxico e a familiarizar-se com a estrutura discursiva da língua alvo. Altman foi pioneiro na integração do vídeo na programação de cursos de línguas, publicando um livro de referência, no qual desenvolveu os seus próprios princípios pedagógicos para a aquisição de uma língua, na primeira parte do livro, mostrando a sua aplicação prática a todos os níveis de aprendizagem, desde o mais elementar ao mais avançado, na segunda parte do livro, e ilustrando com inúmeros exemplos as várias formas de uso das gravações de vídeo ao longo da programação, na terceira parte do livro. A sua obra foi tão influente, que rapidamente desencadeou uma profusão de livros e de trabalhos académicos centrados nos diferentes usos e aplicações de amostras de vídeo no ensino de segundas línguas. Ainda assim, o custo elevado da compra ou aluguer dos vídeos foi um fator de impedimento do uso generalizado do vídeo nas aulas de línguas.

Com o surgimento de novas tecnologias, nos anos noventa, no campo da informática, e com o surgimento dos computadores pessoais abriu-se um novo leque de possibilidades de exploração do meio audiovisual no âmbito do ensino de línguas. O facto de se poder tratar, no computador, as imagens e os sons captados de programas de televisão ou de filmes do país da língua alvo, bem como o facto de se poder seleccionar os fragmentos audiovisuais importantes, repetindo-os quantas vezes necessárias, intercalando-os com exercícios de consolidação de vocabulário, notas gramaticais, entre outros aspetos, trouxe um novo dinamismo ao uso do vídeo que Fletcher (1990) na Academia Naval dos Estados Unidos comprovou e que seria o modelo a adotar por centros de línguas de todo o mundo, como o Wall Street Institute. Desde os anos noventa até à atualidade, vários foram os profissionais expertos em línguas estrangeiras (Fletcher, 1990; Cambre, 1992; Secules, Herron & Tomasello, 1992; Terrell, 1993; Swaffar & Vlaten, 1997; Shrum & Glisan, 2000; Coniam, 2001; Yang, Chen & Jeng, 2010; Mekheimer, 2011) que advogaram a inclusão do elemento audiovisual em contexto de sala de aula aquando da aprendizagem de uma língua estrangeira, argumentando que este expõe os alunos a materiais e vozes autênticas, bem como a dialetos e a registos diferentes dos do professor, propicia a observação da dinâmica

social da comunicação entre nativos e proporciona contextos culturais para a Língua Estrangeira. E de facto, o vídeo apresenta-se como mais uma presença em sala de aula para além da presença do professor, só que esta presença é multimodal, uma vez que pode ser trabalhada de diferentes maneiras, e converte-se numa multiplicidade de presenças representativas de diferentes realidades individuais, sociais e culturais que confere uma dinâmica à aula e quebra com a interação tradicional entre aluno e professor, tornando, assim, a experiência de aprendizagem mais ativa e interessante, semelhante às experiências que têm lugar no mundo real.

Estudos realizados ao longo dos anos têm demonstrado a importância de desenvolver práticas de ensino flexíveis e adaptáveis aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos. Petty (2004:146) distingue entre os últimos, o estilo verbal ou áudio, preferido por alunos que usam mais o lóbulo esquerdo, denominados pelo autor como “verbal sequential, serialist learners” e os estilos visual e cinético, como favoritos para os alunos com o lóbulo direito mais desenvolvido, referidos como “visual holistic learners” e que, por conseguinte, reagem melhor à receção e processamento de informação via visual ou via cinética, isto é por meio do movimento, da simulação e da experiência de trabalho.

No sistema de ensino, a tendência é de ensinar recorrendo ao estilo de aprendizagem verbal ou áudio, construindo o conhecimento a partir de subunidades lógicas que levam ao domínio de tópicos mais abrangentes. Esta abordagem é muito direccionada para os alunos cuja preferência recai sobre a parte esquerda do cérebro. No entanto, são muitos os alunos que preferem o *input* visual ao *input* verbal, pois conseguem extrair e reter mais informação quando esta é veiculada de forma visual do que quando é veiculada de forma escrita ou oral. Desatentar este estilo de aprendizagem pode afigurar-se redutor, pois a mente é um instrumento multifacetado, que não pode ser capturada num simples instrumento estilo lápis e papel⁶⁵. Assim, o ideal será, como Petty (2004: 146) indica: “ensinar os dois lados, muitas vezes ao mesmo tempo.”⁶⁶ E de facto, a apresentação visual faculta uma ajuda adicional ao aluno no que concerne à compreensão da língua e da cultura estrangeiras, podendo traduzir-se num melhor desempenho linguístico e num nível superior de literacia cultural. Neste sentido, a imagem em movimento ou o texto audiovisual, como a partir de agora poderá também ser designada, pode contribuir bastante como *input* comunicativo em aula, dada a

⁶⁵ Sobre perfis de inteligência, consultar Travassos (2001).

⁶⁶ “In practice we need to teach to both sides, often at the same time.” (Tradução própria)

especificidade da sua linguagem: visual, oral e escrita. No próximo capítulo, veremos como.

2.2. A LINGUAGEM DO MEIO AUDIOVISUAL

A linguagem audiovisual distingue-se das demais formas de comunicação, pois é veiculada por meio de um canal sensorial duplo que combina imagem com uma banda sonora. Por essa razão, representa da forma mais real e autêntica a realidade da comunicação hoje em dia, dado que quando comunicamos usamos ambos os canais auditivo e visual. Ainda que existam contextos em que só usemos um destes canais, a tendência é que se usem os dois. Efetivamente, os contextos em que só se utiliza um canal já começaram a sofrer alterações ao longo dos séculos XX e XXI para incluir os dois. Vejamos, de entre as atividades comunicativas do quotidiano que só implicam um canal, o canal auditivo, temos, por exemplo, escutar a rádio, avisos, anúncios, canções, ou comunicar via telefone ou telemóvel. No entanto, algumas destas simples atividades já vieram a sofrer o impacto da era audiovisual, sendo prova disso os videoclips musicais, os avisos e anúncios multimédia em painéis publicitários eletrónicos⁶⁷, e as videoconferências via Internet no computador ou no telemóvel.

De facto, o processo de visualização da comunicação em simultâneo com a audição tem a sua importância tanto para a perceção de códigos, através da contextualização, como para a retenção mnemónica, pois a informação é veiculada por dois canais. Assim, por meio do canal auditivo, é-nos transmitida a linguagem verbal, os elementos paralinguísticos, a música, os ruídos ou o som de fundo, e por meio do canal visual é-nos veiculada a imagem, a linguagem não-verbal (como por exemplo, os textos escritos), os símbolos, os signos e os ícones. Por isso, o cinema mudo, por exemplo, também é considerado um texto audiovisual porque, apesar de não ter textos orais, detém outros elementos, acima descritos, que o convertem num texto audiovisual.

Conhecendo já a informação transmitida ao espetador pelo meio audiovisual, faltará saber o que determina a significação da mensagem veiculada. Esta ganha, na realidade, significação por meio da combinação de aspetos vários nos planos visual e sonoro. Primeiramente, ganha significação através da organização discursiva, isto é, por meio de determinada disposição de estruturas visuais estáticas, movíveis e complexas por ação da câmara e por meio de estruturas sonoras, da perspetiva dos intervenientes, música e efeitos sonoros. Em segundo lugar, a mensagem ganha significação pelo cruzamento ou

⁶⁷ *Billboards* (em inglês).

interação que se faz entre as formas visuais e as formas sonoras e a sua adequação ao grau de complexidade e a níveis de coerência semântica. Em terceiro lugar, a significação também é facultada através de pequenos detalhes significativos próprios das estruturas da imagem e do som, como por exemplo as mudanças de intensidade, a nível do som, e os valores cromáticos, a luz e o contraste, a nível de imagem⁶⁸.

O meio audiovisual dispõe, assim, de uma linguagem muito própria que é objeto de estudo já desde finais do século XX.

Bartolomé (1988) é um exemplo, sintetizando em seis os traços da linguagem audiovisual:

1. “A linguagem audiovisual é própria e comum dos meios audiovisuais: cinema, televisão e vídeo.” A sua característica principal é que “o significado da mensagem vem dado pela interação som-imagem, dentro de um contexto sequencial”. Assim, as músicas, os efeitos sonoros, os ruídos e silêncios colaboram na transmissão da mensagem não como fundo ou complemento, mas como parte essencial. Isto diferencia os meios audiovisuais de outros meios verbo-icónicos (por exemplo: a banda desenhada ou um cartaz publicitário), nos quais a transmissão de significados se constrói a partir da conjugação de palavra escrita e imagem.⁶⁹
2. A linguagem audiovisual baseia-se “no princípio da apresentação fragmentada e seletiva da realidade mediante planos sucessivos”. Por outras palavras, o que visualizamos não é senão uma representação da realidade, construída segundo determinados parâmetros que lhe conferem um sentido. Estes consistem na combinação de planos filmados de acordo com técnicas precisas y deliberadas, seguindo-se o seu encadeamento através da montagem e estabelecendo-se, por fim, a sequenciação de planos bem como o contar da história.
3. “A linguagem audiovisual utiliza formas de codificação e formas expressivas variáveis no tempo, pois é uma linguagem viva e em constante evolução.” Assim, o filme dá conta de novos códigos, novas formas expressivas e inclusive novas regras gramaticais, que pelo uso e pela repetição se fixaram. Dá conta assim de que a língua é um organismo vivo e em transição contínua.

⁶⁸ Sobre linguagem audiovisual e construção de mensagem, consultar Morales (2009).

⁶⁹ Ainda assim, o traço característico da linguagem audiovisual não é a utilização de mensagens escritas, mas sim a utilização de movimento em conjunto com o som (combinação esta que já existia no cinema mudo, com a projeção acompanhada de música na sala de cinema).

4. Na linguagem audiovisual, o significado das mensagens transmitidas pode ficar muito bem demarcado, “sempre que emissor e recetor contem com códigos similares”. A codificação das mensagens é, desta forma, cultural e não universal, sendo que só vemos a realidade que já aprendemos a observar.
5. O conteúdo de muitas mensagens transmitidas por meio da linguagem audiovisual é “de carácter afetivo”, ou seja, provoca sensações no espectador. Por essa razão, é que a descodificação das mensagens audiovisuais é subjetiva e ambígua, ainda que em contextos culturais específicos possa produzir reações semelhantes.
6. A linguagem audiovisual mostra-se especialmente eficaz na transmissão de emoções que são veiculadas por personagens concretos e em situações particulares. Não permite, pelo contrário, “a transmissão de mensagens abstratas no sentido em que um texto o faz”, pois este pode expressar diretamente abstrações ou generalizações. Toda a informação de carácter conceptual, como ideias e visões, tomam uma forma concreta, através de uma personagem ou situação, que é veiculada pela imagem.

Em vários estudos pedagógicos empreendidos ao longo dos anos, demonstra-se como o texto audiovisual pode ser tão positivo para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Joan Ferrés (1998) refere que a linguagem audiovisual para além de exercitar atitudes percetivas múltiplas, provoca constantemente a imaginação e pode inclusive transformar o pensamento e raciocínio dos alunos. Mais a mais, sublinha que o elemento audiovisual, pela sua capacidade de incidir nos campos da emotividade e sensibilidade, torna-se num estímulo à implicação do aluno e à sua expressão, quer esta seja no âmbito oral ou no âmbito da escrita.

Também no âmbito da emotividade e do carácter concreto da linguagem audiovisual, Fernández y Duaso (1982:48) explicam:

“Las palabras en realidad no expresan, simplemente significan o designan; sirven para transmitir mensajes a través de conceptos; sólo gracias a rasgos como la entonación, el timbre, la potencia, el tono pesimista o convincente...pueden llegar a transmitir emociones o sentimientos. Este uso del lenguaje dotado de un sentido es lo que permite a la comunicación verbal ser expresiva; puede provocar en el receptor una emoción, pero sólo lo consigue por el uso estético que se hace de ella. (...) La imagen, por el contrario, transmite sensaciones, percepciones; estímulos que se refieren directamente a la afectividad. Formas, colores, tamaño...son otros tantos estímulos que provocan en el espectador una reacción. Este cúmulo de elementos sensitivos es lo que G. Cohen-Seat llama información visual”.

Assim, enquanto a palavra se apoia num código pré-construído, baseado num sistema de signos, convencionalizado e abstrato, a imagem obedece a um código menos convencional, adquirindo significação conforme o contexto em que se combinem os elementos, sendo que essa significação será subjetiva e dependente da relação que o espectador estabelecer com imagem que é, por sua vez, afetiva e implicada. Desta forma, a mensagem transmitida depende do olhar e do grau de implicação do espectador. Porém, esse olhar, essa percepção está envolta num fascínio propiciado pela imagem em movimento que apela ao mundo das emoções e dos sentimentos, primeiramente, e só depois é absorvida pelo intelecto. Assim, a mensagem via imagem é captada, primeiramente, como um todo, sendo que, só após o primeiro impacto emocional, é que começa a ser desconstruída e decifrada. Este processo de racionalização do que é transmitido nem sempre é realizado de forma consciente pelo espectador, pelo que muitas vezes órgãos de poder se serviram da linguagem audiovisual para influenciar e manipular as massas populares. Por essa razão, é tão importante ensinar os alunos a filtrar e a interpretar o texto audiovisual, como veremos no capítulo 2.4, relativo à utilização do filme na aula de LE.

A Linguagem Audiovisual também possui outra característica importante, que a difere da linguagem escrita, que se traduz pela simultaneidade de mensagens transmitidas. Assim, enquanto na linguagem escrita não se pode descrever uma paisagem e narrar um acontecimento em simultâneo com as mesmas palavras, na Linguagem Audiovisual, com a duração, sequenciação e sucessão de planos, as mensagens multiplicam-se, pois os elementos visuais, verbais e sonoros são transmitidos em simultâneo, ganhando-se uma dimensão temporal importante. Como Mekheimer (2011:6) refere:

“Como meio multimodal, os vídeos oferecem ainda uma variedade de estímulos para a compreensão visual, para a compreensão oral e para a compreensão leitora, pois os alunos têm a oportunidade de ler visualmente ao mesmo tempo que ouvem as mensagens auditivas⁷⁰.”

Talvez por isto, o meio audiovisual seja tão apelativo, pois utiliza uma linguagem mais familiar ao estudante, repleta de realismo, imediatismo e impacto.

⁷⁰ “As multimodal media, videos further offer a variety of stimuli for viewing comprehension, listening comprehension and reading comprehension, since the students have the opportunity to read visual as well as listen to auditory messages simultaneously.” (Tradução própria)

2.3. O LUGAR DO MEIO AUDIOVISUAL NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Nesta secção, tendo como instrumento de trabalho o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, já anteriormente designado de *QECR*, explorar-se-á a importância do elemento audiovisual para o desenvolvimento das competências que o aluno deverá adquirir.

Com a entrada no séc. XXI, o acesso à informação e ao conhecimento tornou-se ilimitado com os média e com a Internet, pelo que a ênfase no processo de ensino-aprendizagem deixou de estar circunscrita ao domínio de conteúdos, passando a recair também sobre as competências do indivíduo: saber analisar, interpretar, avaliar, criar, resolver situações, entre outras – de forma a fazer face às solicitações do dia-a-dia. A aprendizagem das línguas não deixará de refletir esta mudança de direção, com foco agora nas competências comunicativas, uma vez que, como Muriel (2007:1147) afirma, “na ausência de um sentido comunicativo no ensino, o discente costuma apresentar problemas na hora de ajustar o seu conhecimento formal à prática real e natural de ambientes não-acadêmicos.”⁷¹ Assim, o QECR advoga a abordagem comunicativa assente em tarefas comunicativas, relacionadas tanto quanto possível com tarefas do mundo real, com vista a preencher as necessidades dos alunos e permitir-lhes a execução dessas tarefas reais da melhor forma.

Porém, de que forma poderá o meio audiovisual prover a estas tarefas comunicativas segundo o mencionado documento orientador? Na realidade, a alusão aos textos audiovisuais é feita em vários momentos no QECR. Primeiramente, no sentido em que é um recurso que pressupõe o uso estético da língua, sendo, por conseguinte, inovador e propulsor de criatividade, o que o converte num elemento bastante motivador da aprendizagem. Segundo o QECR:

“Os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo. As atividades estéticas podem ser produtivas, recetivas, interativas ou de mediação, e podem ser orais ou escritas. Alguns exemplos serão: (...) a narração oral de textos criativos (histórias, rimas, etc.), incluindo textos audiovisuais, banda desenhada, fotonovelas, etc.; a representação de peças de teatro escritas ou improvisadas, etc.,” (Conselho da Europa 2001: 88-89)

Para além deste aspeto, o texto audiovisual permite ao aluno deparar-se com modelos reais de comunicação e participar no ato comunicativo conversacional através

⁷¹ “(...) en ausencia de un sentido comunicativo en la enseñanza, el discente suele presentar problemas a la hora de ajustar su conocimiento formal a la práctica real y natural de entornos no académicos.” (Tradução própria)

de atividades que estimulam, em simultâneo, a receção audiovisual, a expressão oral, a interação oral e a expressão escrita. Efetivamente, é importante que as atividades que se realizem com os textos audiovisuais integrem o suporte escrito de textos (sinopses, transcrições de diálogos, opiniões do diretor, críticas ou entrevistas à equipa), de forma a prover ao aluno três apoios na aprendizagem – o escrito, o visual e o auditivo. Neste sentido, há autores que advogam também a inclusão de legendas sincronizadas com os diálogos dos personagens ou com outras mensagens escritas, aquando da visualização de filmes, como forma de desenvolver a compreensão escrita a par da compreensão audiovisual e facilitar o seguimento do argumento pelo aluno. O próprio QECR expõe como atividades comunicativas a desenvolver a receção audiovisual “ver TV, vídeo ou um filme com legendas;” (Conselho da Europa 2001:110). No entanto, poder-nos-emos questionar até que ponto a legendagem não será contraproducente, se tivermos em conta que poderemos estar a descentralizar a atenção do aluno de outros elementos audiovisuais que auxiliam a compreensão do texto audiovisual. É facto assente que quantos mais elementos visuais e auditivos se receberem em simultâneo, muito mais precisa e completa será a leitura também do texto audiovisual, podendo a compreensão escrita ser contemplada intercalada e articuladamente.

Seguidamente, o meio audiovisual também é referido como recurso a inspirar o desenvolvimento de várias atividades linguísticas, principalmente a partir do nível de competência B1⁷², como forma de impulsionar a aprendizagem da L2. De entre elas, no que se prende com a interação oral geral é indicado que o usuário de nível B1 “É capaz de exprimir o que pensa sobre assuntos mais abstratos ou culturais, como filmes, livros, música, etc.” sendo que o usuário de um B2 já “É capaz de dar ênfase aquilo que para ele é importante (...) numa experiência, expor as suas opiniões e defendê-las com clareza, fornecendo explicações e argumentos.” (Conselho da Europa 2001: 113-114), pelo que o cinema poderá ser o recurso ideal para instigar a vontade de expressar-se. O mesmo acontece em atividades para a produção oral geral, no âmbito da descrição de experiências, sendo que um usuário de B1 já poderá “(...) contar a intriga de um livro ou de um filme e de descrever as suas próprias reações”. (Conselho da Europa 2001:92)

No que concerne à produção escrita geral, o meio audiovisual, e em particular o filme, também está contemplado como recurso a inspirar o desenvolvimento da escrita criativa, sendo que o usuário de B1 “É capaz de narrar uma história.” ou inclusive “escrever um relato de experiências, descrevendo sentimentos e reações num texto

⁷² Os níveis B1 e B2 serão centrais neste estudo, uma vez que trabalhamos com alunos de 10.º Ano de Continuação de Espanhol, transeuntes de um nível B1+ para um B2.

articulado e simples” (Conselho da Europa 2001:97) a partir de um fragmento cinematográfico, e o usuário de B2 “É capaz de escrever uma resenha de um filme, de um livro ou de uma peça.” (Conselho da Europa 2001:97)

A recepção de audiovisual é o único campo em que o recurso audiovisual está contemplado para todos os níveis, sendo que não há descritores possíveis para o nível inicial A1. O filme, em específico, surge como recurso a desenvolver a recepção audiovisual a partir do nível B1, indicando-se que o usuário neste nível “É capaz de seguir muitos filmes nos quais os efeitos visuais e a ação transmitam uma parte importante da história e sejam falados em linguagem clara e direta.” sendo que o usuário de B2 já “É capaz de entender documentários, entrevistas ao vivo, *talk shows*, peças e a maioria dos filmes em língua-padrão.” (Conselho da Europa 2001:110)

Apesar de não estar mencionado diretamente em outras atividades do QECR, o meio audiovisual poderá ainda estimular outras atividades linguísticas:

- de recepção oral como a compreensão da interação entre falantes nativos;
- de produção oral como debates, exposições e improvisações de diálogos;
- de compreensão escrita como a leitura de textos escritos para obter informações e argumentos;
- de produção escrita como relatórios e ensaios/composições.

Algumas destas atividades foram implementadas na unidade didática *Al otro lado de la pantalla* anexa a esta memória, uma vez que o grupo de alunos já possuía no cômputo linguístico geral um B1 e estava a iniciar o nível B2. Com base também na sua competência linguística⁷³, foi possível trabalhar com o meio audiovisual, no caso concreto com o filme, uma vez que os alunos já apresentavam “um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstratos ou culturais, tais como a música ou o cinema.” (Conselho da Europa 2001: 158)

Uma vez enunciado o papel motor do meio audiovisual para a condução de várias atividades linguísticas, tanto de recepção como de produção, seria importante debruçarmo-nos agora sobre a sua importância para o desenvolvimento de competências na L2.

⁷³ Foi um dos critérios a ter sido em conta para a delineação da unidade, juntamente com os interesses e as necessidades dos alunos.

Ao analisar o QECR, constatamos que o objetivo último ali exposto para o aprendiz é o desenvolvimento das competências gerais de *saber*, *saber fazer*, *saber ser* e *saber aprender* através do contato com uma nova língua e cultura, e a competências comunicativas na L2. Estas últimas compreendem quatro dimensões: a competência linguística, a competência sociolinguística, que pressupõe a adequação do uso do código a uma situação determinada, a competência discursiva, que implica a organização do próprio discurso e a compreensão de discursos alheios, e a competência estratégica, que permite solucionar problemas que possam surgir na comunicação e suprir lacunas linguísticas. Porém, como poderá o meio audiovisual, e em particular o filme, desenvolver toda a panóplia de competências já descrita?

O seguinte quadro⁷⁴ pretende dar conta de como o filme, de entre os textos audiovisuais, pode promover o desenvolvimento das várias competências e acionar uma aprendizagem significativa, mediante a realização de distintas tarefas comunicativas facilitadoras.

Competências do QECR		
Competências Gerais		Atividades para o desenvolvimento das competências através do CINEMA
<i>Saber</i> O Conhecimento Declarativo	Conhecimento do mundo	Conhecimento de aspetos factuais referentes aos países de língua espanhola
	Conhecimento sociocultural	Conhecimento da cultura, da sociedade, das condições de vida, da vida diária, da linguagem comportamental, das crenças e atitudes implícitas no cinema.
	Consciência intercultural	Diferenças e paralelismos culturais que se estabelecem a partir da análise dos exemplos cinematográficos.
<i>Saber fazer</i> As Capacidades e a Competência de Realização	Capacidades práticas e a competência de realização	Capacidade de atuar em situações sociais, da vida diária e profissionais, pela observação desses modelos no cinema.
	Capacidades interculturais e a competência de realização	Criação de nexos comuns a partir da apreciação de valores próprios e valores alheios refletidos no filme e identificação de estratégias para se relacionar com pessoas de diferentes culturas.
	Competência da	Promoção de atividades que convidem à reflexão sobre situações recreadas no filme ou à identificação com

⁷⁴ Quadro elaborado pela mestranda, com base nas competências gerais e comunicativas do QECR (2001:V).

<i>Saber ser</i> A Competência Existencial	personalidade	personagens, estimulando assim a implicação do aluno na tarefa e a integração e o desenvolvimento da sua personalidade.
	Competências interculturais	Identificação e sensibilização para valores alheios (evidenciados a partir de personagens ou situações)
<i>Saber aprender</i> A Competência de Aprendizagem ⁷⁵	Reflexão sobre as competências de estudo, de descoberta e de análise	Possível através de atividades que consciencializem os alunos da aprendizagem efetuada: <i>mindmaps</i> com a sequência da história ou com o vocabulário aprendido, com base no que viram e ouviram; através de atividades que os consciencialize da sua autonomia: consulta de dicionários; e através de processos como o reforço positivo e a autoavaliação.
	Reflexão sobre o sistema fonético e da língua e a comunicação	Comparação entre a produção oral própria do aluno e a produção oral, ou seja as intervenções, dos personagens nos filmes.
Competências Comunicativas		Atividades para o Desenvolvimento das Competências através do CINEMA
Competência Linguística	Competência lexical	Ampliação de vocabulário (com o seu uso adequado) a partir do filme visualizado.
	Competência gramatical	Análise dos elementos e das estruturas gramaticais implícitos no texto visual (no guião) e o seu uso apropriado em tarefas comunicativas.
	Competência semântica	Captção do significado de palavras e do sentido de enunciados a partir da informação dada pelo contexto fílmico.
	Competência fonológica	Perceção, assimilação e produção de traços fonéticos, acentuação, ritmo das orações, entoação e redução vocal.
	Competência ortográfica e ortoépica	Perceção e assimilação dos signos ortográficos, graças ao apoio textual e associação dos signos ortográficos com a sua forma sonora, pronúncia, graças ao apoio auditivo e resolução de ambiguidades sintáticas através do

⁷⁵ A competência de aprendizagem pode implicar diversos graus e combinações dos aspetos da competência existencial, do conhecimento declarativo e da competência de realização. (Conselho da Europa 2001:33)

		contexto.
Competência Sociolinguística	Capacidades sociais	Assimilação de formas de uso social da língua, como formas de tratamento, interjeições e turnos de fala que aparecem nos filmes.
	Normas de cortesia	Observação e análise do código semiótico, como mostrar interesse, admiração, gratidão, e o uso apropriado de <i>por favor</i> , <i>obrigada</i> , etc., nos contextos espanhol e hispano-americano, por meio do filme.
	Expressões de sabedoria popular	Observação e aprendizagem em contexto de refrões, modismos, expressões e reduções coloquiais implícitos nos diálogos.
	Diferenças de registo	Observação e assimilação de diferentes registos nos contextos apresentados pelos guiões e ajuste prático dos níveis de formalidade ao contexto apresentado nas tarefas relativas ao filme.
	Dialeto e acento	Observação e identificação das diferentes marcas dialetais nas personagens do filme, segundo a sua procedência social, étnica, profissional ou regional que se reflete na fonologia, no léxico, na gramática, na paralinguística e na linguagem corporal.
Competência Pragmática	Competência discursiva	Observação, assimilação e prática de formas de organização do discurso, com base na coerência, tomada de turno, (através de debates sobre os temas do filme, por exemplo) e adaptação da mensagem a partir dos modelos do guião.
	Competência funcional	Observação e prática do uso do discurso, a nível de fluência e precisão, para fins funcionais concretos: macrofunções, microfunções e modelos de interação social, a partir do contexto da história do filme.

Quando bem explorado, o material cinematográfico apresenta todo o potencial para levar o aluno a progredir da compreensão de uma linguagem simples e neutra para a compreensão de diferentes variedades linguísticas, e da utilização de recursos de expressão limitados e estandardizados para a utilização fluente e espontânea de recursos de expressão adaptados à situação, sob diferentes registos.

2.4. A COMPREENSÃO AUDIOVISUAL: DO APRENDIZ DE ESPECTADOR AO ALUNO-ESPECTADOR E EXPECTANTE

Perante um grupo de discentes, há que se ter em conta alguns aspetos importantes como as diferentes dinâmicas que resultam dos distintos perfis dos alunos, que, por sua vez, possuem os seus próprios estilos de aprendizagem e diferentes estratégias para adquirir a LE. O trabalho do professor será assim o de identificar cada aluno na sua individualidade de aprendiz e orientá-lo da melhor forma, o que, no que concerne à integração do texto audiovisual e ao desenvolvimento da compreensão audiovisual, não se descomplica.

De facto, cada espectador, como cada aluno, é único na sua forma de ler o texto audiovisual, ainda que possa ter a mesma origem ou idade que outros espectadores, ou que partilhe dos seus valores e crenças. A leitura não é por isso igual, pois obedece a determinados critérios de força maior que a diferenciam: a bagagem experiencial do aluno, ou seja o seu conhecimento prévio do tema abordado que o leva a estar ou não mais familiarizado, que o leva a sentir-se ou não mais identificado com as personagens ou mais familiarizado ou não com as referências histórico-culturais; e o seu perfil de aprendiz de línguas, pois pode estar mais ou menos acostumado a ver textos audiovisuais e ter desenvolvido, respetivamente, mais ou menos estratégias de compreensão audiovisual.

Tendo em conta que as gerações hoje em dia são nativas da era do audiovisual e que as últimas décadas assistiram, como resultado dos fenómenos de digitalização e da convergência tecnológica, a muitas alterações no âmbito do acesso, produção e consumo de mensagens audiovisuais (Morales, 2009), poderia pressupor-se que não haveria grande necessidade de desenvolver estratégias de análise destas mensagens. No entanto, muitos alunos não estão acostumados a ver vídeos na aula para testar a sua compreensão. Uma imagem bastante clara desta situação, é a posição algo confusa de alguns alunos, aquando da visualização de um vídeo, dado que ou baixam a cabeça e olham fixamente para o papel ou fecham os olhos para poderem concentrar-se na mensagem enviada pelo canal auditivo, de forma a poderem responder às perguntas que têm à frente. O raciocínio é, assim, de que poderão resolver melhor a tarefa de compreensão audiovisual, se estiverem deveras concentrados em compreender oralmente a mensagem. No entanto, este raciocínio prova ser falacioso, pois as duas destrezas são diferentes e, para o desempenho da atividade audiovisual, faltarão certamente elementos visuais vitais, como os elementos extralinguísticos próprios do

contexto, a saber, os gestos, a comunicação não-verbal e os aspetos pragmáticos como o papel e a relação dos interlocutores, a situação comunicativa, os elementos de abertura e de conclusão das falas, apoios, atos de mitigação e cortesia (Muriel 2007).

Para que o aluno desenvolva a sua compreensão audiovisual, é fundamental que o professor promova algumas estratégias para conduzir o aprendiz de espectador, que não sabe rececionar e trabalhar ainda bem a informação audiovisual, a aluno-espectador e expetante, que não só compreende o que vê, como também o trabalha, o apropria e se implica com a expectativa de saber mais.

De entre as estratégias⁷⁶ que o professor poderá desenvolver, para promover uma receção do texto audiovisual mais homogénea, figuram:

- as estratégias de contextualização e antecipação ao texto audiovisual, que passarão ou por facultar ao aluno informação relativa aos conteúdos visuais, com vista a despertar o seu interesse para a pesquisa de mais dados, ou em dar-lhe indícios sobre elementos vitais para o entendimento da história como, por exemplo, “quem são as personagens”, “quando decorre a ação” ou “onde teve lugar”;

- as estratégias de compensação, mediante processos como a reconstrução, adivinhação e inferência. Estas estratégias possibilitam que o aluno preste mais atenção ao texto audiovisual, se implique ativamente durante a sua visualização e adquira um maior controle sobre o que está a ver. Exemplos destas estratégias são a criação de expectativas, a formulação de hipóteses e a reconstrução de algum momento do texto mediante inferências, segundo a lógica: “o que vai acontecer aos personagens de seguida?”, ou “como acabará a história?”, ou ainda “como reagirá ou o que dirá a personagem x?”.

Canning (2000) refere as múltiplas possibilidades do filme, quando devidamente trabalhado com as estratégias adequadas, alegando que “proporciona estímulos visuais tal como o ambiente contextual que pode conduzir a e gerar previsão, especulação e a chance de ativar esquemas de fundo ao ver a cena visual a ser re-encenada. Pode-se argumentar que a linguagem encontrada nos vídeos pode ajudar a falantes não nativos a compreender padrões de acentuação. Os vídeos permitem ao aluno observar o ritmo do corpo e o ritmo da fala no discurso da segunda língua, através do uso de linguagem autêntica e da velocidade da fala em várias situações. Os vídeos oferecem também pistas contextuais. Além disso, o vídeo pode estimular e motivar o interesse dos alunos. O uso de recursos visuais, em geral, pode ajudar os alunos a prever informações,

⁷⁶ Consultar Álvarez (2012).

deduzir ideias e analisar o mundo que é trazido para a sala de aula (...). Numa situação de ensino ou de avaliação, o vídeo pode ajudar a melhorar a clareza e a dar sentido a um texto auditivo; (...) o vídeo pode atuar como estímulo ou catalisador para ajudar a integrar materiais ou aspetos da língua; os vídeos podem ajudar a manipular a língua e, ao mesmo tempo, estar recetivos a uma variedade de interpretações”⁷⁷

Perante a pluralidade de atividades que o vídeo inspira, torna-se impreterível acionar as estratégias adequadas para o trabalho com ele, pois será mais fácil para os alunos envolverem-se ativamente nas tarefas linguísticas baseadas na receção audiovisual, invocando recursos cognitivos, afetivos e volitivos, e fazer a travessia de alunos-espectadores a atores sociais⁷⁸ sob o método comunicativo.

⁷⁷ “Video provides visual stimuli such as the environment and this can lead to and generate prediction, speculation and a chance to activate background schemata when viewing a visual scene reenacted. It can be argued that language found in videos could help nonnative speakers understand stress patterns. Videos allow the learner to see body rhythm and speech rhythm in second language discourse through the use of authentic language and speed of speech in various situations. Videos allow contextual clues to be offered. In addition, video can stimulate and motivate student interest. The use of visuals overall can help learners to predict information, infer ideas and analyze the world that is brought into the classroom (...). In a teaching or testing situation video can help enhance clarity and give meaning to an auditory text; (...) the video can act as a stimulus or catalyst to help integrate materials or aspects of the language; videos can help manipulate language and at the same time be open to a variety of interpretations. (Tradução própria)

⁷⁸ Designação atribuída no QECR (Conselho da Europa 2001: 29).

3. O POTENCIAL DO FILME COMO RECURSO DIDÁTICO NA AULA DE E/LE

No âmbito do ensino das línguas, verifica-se uma tendência acentuada dos programas educativos para a apresentação de conteúdos segundo a realidade própria da linguagem escrita em manuais. O filme vem contrariar esta tendência, pois é um recurso autêntico de comunicação real⁷⁹ e difunde a língua oral e coloquial, permitindo aos alunos fazerem parte dos atos comunicativos. Como Muriel (2007: 1146) explica: “(...) as sequências cinematográficas, como amostras reais e autênticas de comunicação, vão garantir que o usuário de este material participe num ato comunicativo conversacional total (...)”⁸⁰, sendo que no mesmo poderá deparar-se com uma grande variedade de dialetos, tons e pronúncias, desde o espanhol meridional ao espanhol peninsular e suas variantes, aceder a diferentes registos de acordo com as características ou o estrato social das personagens, e perceber outros elementos discursivos pertencentes à oralidade importantes como as elipses, as frases por acabar ou as muletas linguísticas.

3.1. O QUE DISTINGUE O CINEMA DE OUTROS MEIOS AUDIOVISUAIS?

A relação que o espectador estabelece com os meios audiovisuais pode variar dependendo do meio. Fatores como a acessibilidade, a natureza da informação manuseada e a predisposição do espectador influem na postura do mesmo perante meios como o cinema, a televisão, ou mesmo, a Internet.

Através de uma análise contrastiva, tendo por base os fatores acima indicados, poderemos estabelecer a distinção entre o cinema e outros meios. A diferença entre cinema e televisão, por exemplo, reside no facto do segundo meio ser muito mais acessível e, por conseguinte, tornar-se mais comum, advindo desse aspeto uma menor predisposição da parte do espectador para apreender e tornar em objeto de reflexão o que é transmitido.

A televisão é um meio de comunicação de acesso sequencial real, perante o qual as pessoas adotam, em geral, um papel passivo (Mata 2003). Apesar da dinâmica que apresenta, estando sempre a par dos assuntos do momento nas mais diversas áreas, ao entrar no quotidiano das pessoas, torna-se uma companhia, de fácil acesso, pelo que, muitas vezes, a predisposição do espectador é a de ver “o que está a dar” sem grandes

⁷⁹ É importante notar que se entende por material autêntico material que não foi concebido para o ensino.

⁸⁰ “(...) las secuencias cinematográficas, como muestras reales y auténticas de comunicación, van a garantizar que el usuario de este material participe en un acto comunicativo conversacional total;” (Tradução própria)

intenções. Devido ao efeito de habituação ou pelo facto de o espectador poder controlar a transmissão de informação, mudando de canal ou silenciando-o, assiste-se a um menor compromisso de envolvimento, a um menor interesse e, por vezes, a uma maior alheação do espectador. Efetivamente, a constância deste elemento a todas as horas, inclusive às horas de refeição, leva, involuntariamente, a que a atenção, o envolvimento e o espírito crítico do espectador diminuam. Segundo um estudo recente, empreendido por Pedriza (2012:202):

“A capacidade dos espectadores de televisão de compreender e reter informação audiovisual é limitada. A saturação informativa em que se cai constantemente nos noticiários da televisão em geral em Espanha não é eficaz para melhorar a receção da mensagem neste meio de comunicação social. Um inquérito aplicado entre sessenta voluntários demonstrou que, a curto prazo, o público é só capaz de recordar-se cerca de 35% das notícias do noticiário.”⁸¹

Mesmo aquando da visualização de um filme, a experiência proporcionada pela televisão é diferente da obtida numa sala de cinema, pois o facto de o filme ser intercalado com anúncios publicitários, antes, depois e durante a sua transmissão, conduz a uma maior distanciação do espectador do que vê, para além de uma maior dispersão, ou seja, menor envolvimento, dadas as sucessivas interrupções. No cinema, o ato de ver um filme é ininterrupto e intencional. Ou seja, o ato de ver um filme pressupõe a adesão a toda uma experiência, com a decisão de deslocarmo-nos a uma sala onde nos dedicamos a ver e a compreender o que está a ser transmitido. A construção de significado passa necessariamente pelos espectadores que têm a predisposição de deixar-se envolver, de concentrar-se, de implicar-se na análise de mensagens e de processar bem como interpretar mensagens simples e complexas. O posicionamento do espectador é assim um fator de diferenciação, pois enquanto com a televisão o espectador pode adotar uma postura inativa, até mesmo letárgica, no cinema, o espectador, ao comprar o bilhete, assume, de forma ativa, o compromisso de querer envolver-se com o que vê. Trazer esta experiência à sala de aula pressupõe um câmbio na rotina escolar, que associado ao facto de não contar com intermissões nem estar a ser transmitido num ambiente familiar provoca a curiosidade e convida ao envolvimento do aluno.

⁸¹ “La capacidad de los espectadores de televisión para comprender y retener información audiovisual es limitada. La saturación informativa en la que se cae constantemente en los informativos de televisión generalista en España no resulta eficaz para mejorar la recepción del mensaje en este medio de comunicación social. Una encuesta practicada entre sesenta voluntarios demostró que, a corto plazo, la audiencia solo es capaz de recordar alrededor del 35% de las noticias de un informativo de televisión.” (Tradução Própria)

No que concerne à Internet, ao ser uma rede de conteúdos interrelacionados, acedendo-se a estes por meio de janelas, convida, automaticamente, o usuário a desempenhar um papel mais ativo. Desta forma, a predisposição do usuário de implicar-se com o que vê ou com o que ouve é superior do que com a televisão, dado que não é um mero espectador, interagindo e envolvendo-se na busca de informação ou do entretenimento que deseja. No entanto, a Internet também apresenta desvantagens, pois apresenta ausência de filtros, no que concerne às mensagens transmitidas, que assegurem os padrões mínimos de qualidade, visando-se somente a exposição de elementos vários e nem sempre de fontes fidedignas.

Contrastando os três meios audiovisuais, optamos por trazer a experiência do cinema para a sala de aula, pois com os outros meios, que povoam o domínio pessoal quotidiano, os alunos já estão muito familiarizados, não se apresentando, a nosso ver, uma experiência tão impactante. No entanto, como veremos na segunda parte da presente memória, articulámos com o cinema atividades que pressupunham o uso da Internet, nomeadamente a utilização de motores de pesquisa e a criação de uma wiki, para estimular a autonomia dos alunos e implicá-los ativamente através das suas contribuições. Considerámos, assim, que a experiência com o filme se poderia desdobrar numa série de possibilidades produtivas, envolvendo outros recursos.

A eleição do filme prendeu-se com a capacidade deste de criar expectativas e de levar os alunos a gozar da experiência audiovisual, mais ou menos ficcional, muitas vezes sem a necessidade de possuí-la, direcioná-la ou articulá-la com a realidade. Para além disso, o filme dispõe de uma natureza própria que o leva a ultrapassar barreiras, cruzar fronteiras e aproximar culturas. A exposição de objetos cinematográficos a novos ambientes recetores permite o acontecimento do diálogo cultural, que decorre, muitas vezes, em silêncio, a partir da reflexão que este tipo de arte suscita em cada indivíduo espectador e expectante, como iremos ver mais adiante.

Em si, o filme reúne o papel educador da narração audiovisual e a capacidade de motivação da narração fílmica, cumprindo-se a máxima de *prodesse delectare*. O facto de veicular aspetos da cultura alvo, como as formas de vida, os valores, as convenções sociais, as crenças, as convicções ideológicas ou as ações paralinguísticas, associado à sua capacidade de construir uma realidade que tem sentido em si mesma e cuja significação se desprende da relação sequencial das imagens, permite ao aluno percecionar os intercâmbios comunicativos em toda a sua complexidade. Complexidade esta que não se resume às competências linguísticas ou pragmáticas, mas que pressupõe, como Vega (2007:356) frisa, todo o conjunto de elementos que conforma o marco

situacional que enquadra o intercâmbio comunicativo, a saber, “as pausas, as interrupções, os silêncios, os ruídos, as relações hierárquicas que condicionam a forma de relacionar-se dos interlocutores, a conceção do tempo e o espaço, o sistema paralinguístico, a intenção do emissor, a predisposição do recetor, o implícito, o inferido...”⁸². É possível, desta forma, estabelecer um paralelismo entre a construção de sentido do filme e a construção de sentido de um ato comunicativo. Assim, tal como a construção de sentido do texto fílmico advém de decodificar a sua linguagem verbal e não-verbal a partir de uma sequência de ações, o mesmo acontece com a construção de sentido de um intercâmbio comunicativo, em que existe uma interpretação de enunciados, articulados entre si, com base nos mesmos elementos verbais e não-verbais. Colocar os alunos perante um filme, é facilitar a aquisição destes conhecimentos que serão necessários nos seus intercâmbios comunicativos futuros, se quiserem que estes sejam satisfatórios e eficazes. Por isso, revela-se tão importante o uso do filme na leção de línguas estrangeiras, pois como Vega (2007:358) nota “Aprender a comunicar em espanhol implica apreender um sistema complexo e múltiplo que não finaliza com a aquisição de conhecimentos e capacidades linguísticas, mas que requer manobrar com destreza e precisão todas as outras componentes que intervêm num intercâmbio comunicativo.”⁸³ Para além do facto do aluno estar mais disposto à ação de aprender se esta for aprazível e lúdica, com o filme, promove-se a aprendizagem significativa. Por todas estas razões, o cinema representa a ponte ideal entre a aprendizagem tradicional em sala de aula e o momento de prática real em países de língua espanhola, sendo que, no decurso da nossa unidade didática, que veremos mais adiante, optámos por trabalhar com sequências cinematográficas que permitiam observar-se acontecimentos comunicativos completos em contexto hispano-falante.

⁸² “(...) las pausas, las interrupciones, los silencios, los ruidos, las relaciones jerárquicas que condicionan la forma de relacionarse de los interlocutores, la concepción del tiempo y el espacio, el sistema paralingüístico, la intención del emisor, la predisposición del receptor, lo implícito, lo presupuesto...” (Tradução própria)

⁸³ “Aprender a comunicarse en español implica aprehender un sistema complejo y múltiple que no finaliza con la adquisición de conocimientos y habilidades lingüísticas, sino que requiere manejar con destreza y precisión todos los otros componentes que intervienen en un intercambio comunicativo.” (Tradução Própria)

3.2. A SÉTIMA LINGUAGEM PARA UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA: A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

“O cinema inclui todas as artes e desta maneira poderia constituir uma forma efetiva de transmitir qualquer conhecimento”⁸⁴ afirmou outrora o jornalista e crítico de cinema Alberto Duque López. De facto, ao observar a arte cinematográfica, é difícil não notar uma confluência de características distintivas de outras artes do cânon⁸⁵. De seguida, analisaremos as várias formas de arte e a sua contribuição ou importação da sétima arte.

O cinema, tecnicamente, nasce da fotografia, mas para além de uma forte ligação com essa forma de arte, ele cultiva relações com muitas outras, como a literatura, a música, a arquitetura, a pintura, a poesia e o teatro.

Primeiramente, pela associação de fotogramas, de imagens, percebe-se a relação íntima que o cinema partilha com a fotografia. Porém, não é só a partir da imagem que visualizamos a fotografia de uma época ou contexto. Através da própria linguagem se pode conceber a fotografia de uma realidade. Assim, ao combinar tanto imagem, como som e palavra, o cinema oferece-nos uma autêntica fotografia, da forma mais completa.

No âmbito das palavras, também denotamos a relação íntima existente entre cinema e literatura. Ambos constam de arte puramente narrativa, sendo que a narração nos filmes é construída não só pela sequenciação de fotogramas como pela articulação dos diálogos e da integração de outros tantos fatores que serão mencionados mais adiante. Outra evidência do elo íntimo entre literatura e cinema é que as duas formas de arte bebem uma da outra. Se por um lado, há uma tendência de que os filmes sejam inspirados ou adaptados de obras literárias de prestígio, também os próprios filmes servem de inspiração para a criação literária de muitos escritores da atualidade. De facto, muitas vezes os diálogos cinematográficos alcançam a excelência de pura literatura pela qualidade que lhes serviu de inspiração. Por essa razão, podem também inspirar a arte da escrita.

Outro género artístico que inspira e é inspirado pelo mundo do cinema é a música. Em ambos os meios há um fator essencial comum, que desempenha o importante papel de dinamizador da ação, que é o ritmo. Contudo, para além desta característica em comum, ambos géneros artísticos são interdependentes e complementam-se

⁸⁴ “El cine incluye todas las artes y de esta manera podría constituir una forma efectiva de transmitir cualquier conocimiento.” (Tradução própria).

⁸⁵ Para mais detalhes, consultar Borau (2008).

mutuamente. Por um lado, a música ajuda a construir a narrativa do cinema, pois acompanha frequentemente as imagens do filme e confere o tom e a expressividade necessários a determinados momentos. Em alguns casos, a interligação entre estes dois géneros é tão elevada, que é muito difícil dissociar o filme da sua banda sonora, pois esta caracteriza e define o seu espírito. Recorde-se a banda sonora dos filmes “The Mission”, “Merry Christmas Mr. Lawrence”, “Gone with the wind”, “Platoon”, “Lord of the Rings”, “Schindler's List”, “Star Wars” ou “ET”. Todos estes filmes são rapidamente identificados pela sua música, independentemente do seu género cinematográfico. Por outro lado, a música também se inspira na história dos filmes e no ambiente neles recriado, invocando lugares e momentos particulares ancorados num determinado contexto. A melodia é, assim, reconhecida pela sua articulação com um determinado filme.

No que concerne ao enquadramento visual do espaço, o cinema bebe da pintura/fotografia, pois também nestas a imagem sofre um recorte, excluindo-se tudo aquilo que fica fora dos limites do enquadramento. Claro está que com a exclusão, também a imaginação e a suposição assumem um papel determinante, o que empolga o processo de visualização.

Em comum com o teatro, o cinema utiliza recursos como o movimento, a interpretação dos atores, a palavra, a iluminação, a cenografia e a indumentária adequada. O que o diferencia do teatro é o enquadramento da ação em contextos realistas.

Por fim, a poesia também contamina positivamente o cinema pelo lirismo, sendo que o contrário também acontece, uma vez que se observa a infiltração de termos fílmicos e a invocação de imagens puramente cinematográficas na poesia contemporânea⁸⁶.

Em suma, a arte cinematográfica, como a sétima arte⁸⁷, apoia-se em todas as outras, pelo que talvez seja a mais plena e mais estimulante a nível dos sentidos para explorar e aprender. Para além desse fator de motivação, o filme, como tertúlia de imagens sequenciadas, convida o aluno a implicar-se na viagem como um ator mais, sendo que neste caso, o aluno/ator se implica ativamente na construção do seu conhecimento na LE.

⁸⁶ Para mais, consultar Borau (2008:44).

⁸⁷ Esta articulação entre a Sétima Arte e as suas predecessoras foi abordada na sequência didática lecionada, de modo a levar os alunos a refletir sobre a designação de Sétima Arte e a identificar outras formas que fazem parte do legado cultural de cada país.

O desenvolvimento da competência comunicativa numa língua estrangeira compreende outras dimensões para além da linguística, como a experiência imaginativa, as relações afetivas, aprender a aprender e em grande medida a consciência socio e intercultural, e o filme visita cada uma delas de forma particular. Amenós Pons (1999:12) refere, a propósito da dimensão sociocultural da sétima arte, que “o cinema é uma forma de narração que apresenta e desenvolve perante o espectador determinadas situações, ações e comportamentos, que inevitavelmente transmitem atitudes e valores (...)”⁸⁸ sendo-lhe inerente, por conseguinte, uma componente formativa importante, para além de expor os alunos a uma variedade de personagens dotadas de formas de falar distintas que, por sua vez, assumem tonalidades diferentes conforme as situações:

“No cinema encontramos diversos registos linguísticos, dependendo não só da história de ficção, mas também de convenções do meio e preferências estéticas pessoais.”⁸⁹ (1999: 23)

3.3. O FILME COMO DINAMIZADOR DA APRENDIZAGEM

Na corrente pedagógica atual, em que se advoga a integração de documentos autênticos no mundo experiencial do aluno, ou seja, documentos que não foram elaborados para uma utilização didática, o filme, fruto do trabalho criativo de uma equipa, mas também fruto da sociedade em que nasce e que o consome como produto cultural, surge como um documento real passível de ser usado sendo, por isso, um recurso de muito valor. Desta forma, revela-se fundamental começar a olhar para o filme como uma janela para o mundo real, seja ele passado ou presente, pois como Mario Vargas Llosa (2008) constatou: “A arte cinematográfica representa melhor do que qualquer outro género artístico a sociedade em que vivemos.”⁹⁰

Fora do âmbito académico, ou seja, no contexto do dia-a-dia, o cinema espontaneamente sugere atividades linguísticas de pré- ou pós-visualização: ou através da leitura da programação ou do resumo ou até da crítica de imprensa, ou através de uma conversa amigável com os amigos ou inclusive através de uma recomendação a um amigo por alguma rede social ou mesmo e-mail. No âmbito académico então, o filme

⁸⁸ “El cine es una forma de narración que presenta y desarrolla ante el espectador determinadas situaciones, acciones y comportamientos, que inevitablemente transmiten actitudes y valores; por eso tiene un componente formativo inherente.” (Tradução própria)

⁸⁹ “En el cine encontramos diversos registros lingüísticos, dependiendo no sólo de la historia de ficción, sino de convenciones del medio y de preferencias estéticas personales.” (Tradução própria)

⁹⁰ “El arte cinematográfico representa, acaso mejor que ningún otro género artístico, la sociedad en que vivimos.” (Tradução própria)

pode constituir-se um recurso multifacetado, dinâmico e desafiante a nível de exploração didática, pois o seu carisma inspira todo e qualquer ato de comunicação.

Ao surgir como produto e produtor da cultura em que nasce, a sétima arte congrega duas valências fundamentais: a de expor o aluno às dimensões antropológica, sociológica, psicológica e cognitiva que se escondem por detrás de um ambiente cultural real e que configuram esse mesmo ambiente, e a de expor o aluno à linguagem real que é usada e que traduz ao mesmo tempo que define a cultura em que surge. Rojas Gordillo (2003) indica nesse sentido que o filme “favorece a abordagem comunicativa, que é integradora, porque dá tanta importância aos elementos socioculturais como aos formais, isto é ao uso da língua e à forma de ver o mundo através dessa língua”⁹¹.

No âmbito da linguagem usada nos filmes, é importante ressaltar que esta não representa uma amostra natural de oralidade, dado que se baseia num registo anteriormente escrito. Por isso representa um meio-termo entre a oralidade e a escrita. Ainda assim, os diálogos presentes nos filmes, ainda que não sejam reais, constam de amostras realistas de certos usos linguísticos.

O facto de o filme ter uma determinada duração, uma história e um objetivo final, leva a que se tenham de tomar decisões em prol da sua funcionalidade e que se reduzam os atos comunicativos ao seu essencial, ao contrário do que acontece nas situações reais. Desta forma, os diálogos cinematográficos apresentam-se como representações verosímeis de diálogos reais que ao estarem circunscritos ao essencial da mensagem, favorecem a identificação e o entendimento de elementos próprios da rotina linguística, presentes nas conversas reais, a saber, rasgos morfosintáticos, muletas, jargões, pronúncia e entoação, dialetos, gestos, linguagem não-verbal, normas de cortesia e comportamentos e por conseguinte as interações didáticas na sala de aula.

Neste capítulo, procurar-se-á demonstrar, mais demoradamente, como o filme permite trabalhar diferentes áreas da língua, que, por vezes, se apresentam algo difíceis de trabalhar.

⁹¹ “(...) favorece el enfoque comunicativo , que es integrador, porque da tanta importancia a elementos socioculturales como a los formales, es decir al uso de la lengua y a la forma de ver el mundo a través de esa lengua.” (Tradução própria)

3.3.1. O FILME E A COMPETÊNCIA FONÉTICA

A pedagogia tradicional, conforme já foi referido anteriormente, baseia-se no modelo escrito da linguagem, evadindo-se muitas vezes de questões como a fonética e a pronúncia. A inspiração para o desenvolvimento destes campos fica, muitas vezes, restringida à forma de falar do professor e à forma de falar dos colegas da turma, também eles aprendentes da língua estrangeira, e, em menor medida, a audições gravadas em CD ou no laboratório de línguas da escola. Este condicionamento fonético gera, muitas vezes, um conceito falacioso de “fonética adequada” ou “fonética standard” que resulta num certo desconcerto e estranheza quando o aluno se desloca a um país onde se fala a língua alvo e se depara com uma variedade de acentos, dialetos e formas de falar.

A inclusão do filme na lecionação de uma língua estrangeira supre essa lacuna, uma vez que tem o potencial de desenvolver a competência de compreensão audiovisual do aluno ao mesmo tempo que o expõe a uma diversidade de pronúncias e dialetos.

Como Swaffar e Vlaten (1997) referem: “os vídeos expõem os alunos a materiais autênticos e a vozes, dialetos, e registos diferentes dos do professor e proporcionam contextos culturais para a Língua Estrangeira”⁹².

Por intermédio do filme, o aluno pode, assim, deparar-se com variedades regionais ou com variedades culturais específicas, com registos associados a classes sociais ou inclusive com gírias características de determinadas faixas etárias. O filme representa, deste modo, um leque de possibilidades que, na maior parte das vezes, não se encontra em vídeos didáticos em uso.

A homogeneidade de pronúncias e de formas de falar não é recomendável para uma aula de línguas, pois atribui rigidez e inflexibilidade a algo que é por natureza variável e flexível – a língua. Sobre a importância da exposição a vários registos e formas de falar, Escudero (2009:15) comenta “um filme sem uma fala “normalizada” pode ajudar o aluno a distinguir os tons e os modos de emissão de um mesmo ator conforme o contexto pessoal ou social em que realize o seu discurso” e acrescenta a posteriori que também é possível traçar a evolução de um personagem concreto ao longo de um filme e “observar as suas variações conforme com quem, onde e quando interaja”⁹³. Em geral,

⁹² “videos expose students to authentic materials and to voices, dialects, and registers other than the teacher's and provide cultural contexts for that FL” (Tradução própria)

⁹³ “una película sin un habla “normalizada” puede ayudar al alumno en la distinción de los tonos y modos de emisión de un mismo actor según el contexto social y personal en que realice su discurso; se puede seguir la actuación de un personaje en concreto a lo largo de toda la película y observar sus variaciones según con quién, dónde, cuándo interactúe.” (Tradução própria)

no cinema hispano há esta preocupação em não apegar-se ao espanhol “standard” e é possível observar vários acentos, registros e gírias que acentuam a diversidade e maleabilidade de uma língua.

Para além dos registros e dialetos, o vídeo também é vantajoso para a observação de sons paralinguísticos e sublinguísticos que não se encontram na página escrita, mas que são talvez uma das características mais específicas de cada idioma, providas de grande significação no discurso, como Altman (1989:12) referencia. As interjeições, os sons onomatopéicos como os grunhidos, gemidos e suspiros, os silêncios e as pausas entre intervenções também atribuem muito significado à comunicação oral e podem ser observados no filme.

3.3.2. O FILME E A COMPREENSÃO DE MENSAGENS - SEGMENTAÇÃO

A compreensão de enunciados, orais ou escritos, efetua-se por meio de um processo de segmentação e descodificação da mensagem comunicada. Esse processo que se traduz pela divisão das mensagens em unidades compreensíveis para o aluno, sejam estas frases, palavras ou até fonemas, não é abordado diretamente em nenhum manual ou gramática, pelo que o aluno terá de enfrentá-lo, muitas vezes, sozinho com os seus próprios mecanismos de deciframento.

Segundo Altman (1989:12), a segmentação é “o centro da compreensão linguística”⁹⁴, pois consiste na análise fonética, semântica, sintática, pragmático-discursiva e cultural do todo que é comunicado para atribuição posterior de sentido. Sem este passo, é muito difícil construir uma aprendizagem significativa, pois o aluno não consegue estabelecer uma relação entre o que está a observar / aprender e a sua própria bagagem linguístico-cultural.

Desta forma, o cinema surge como o meio ideal para estabelecer a ponte entre o conhecido e o desconhecido, pois permite associar a língua à realidade circundante, desenvolvendo, ao mesmo tempo, as macro-competências linguísticas. Ao apresentar-se como uma profusão de estímulos sensoriais, em que a mensagem linguística vem sustentada por uma multiplicidade de elementos, desde gestos e expressões corporais a ambientes e ruídos, o cinema provê uma plataforma de apoio para o aluno, fornecendo estratégias de descriptação das mensagens comunicadas.

Para além do fator de contextualização que o cinema proporciona, há outras possibilidades que ele contempla e que são um acréscimo ao apoio no deciframento de mensagens.

⁹⁴ “The very Heart of language comprehension” (Tradução própria)

Uma das possibilidades de apoio é a utilização de legendas, na língua alvo, uma vez que ajudam o aluno a associar a língua oral à forma escrita e a compreender mais facilmente a mensagem. Apesar de haver muitas vozes discordantes do uso da legendagem, vozes argumentativas de que esta diminui a atenção dos alunos perante outros elementos linguísticos, a legendagem revela-se uma ferramenta muito útil para a segmentação e compreensão de mensagens, para além de representar um estímulo positivo, já que cria nos alunos uma sensação de confiança e os leva a adotar uma boa atitude perante a atividade com o filme.

Outra possibilidade, menos polémica, de apoio à segmentação de mensagens é a delineação de atividades que acompanhem com anterioridade, simultaneidade e posterioridade a visualização do filme. Estudos⁹⁵ confirmam que a segmentação e descodificação de mensagens são mais efetivas através de tarefas de preparação para o texto, neste caso oral e visual, pois estas ativam os conteúdos focados no filme, antes mesmo de ser visto, ou canalizam a atenção do aluno para determinados aspetos, ao mesmo tempo ou após terem visto o filme. Rubin indica que o vídeo pode servir como refúgio para melhorar a compreensão auditiva se for selecionado de modo a proporcionar pistas suficientes para o processamento de informação. Assim, coloca a tónica na seleção do material para o desenvolvimento da compreensão auditiva e não no uso do vídeo simplesmente. Por conseguinte, o aluno obterá uma maior compreensão do filme tanto a nível linguístico como a nível cultural, dependendo da seleção do vídeo ou de partes do vídeo e dependendo também das atividades realizadas em torno do visualizado tendo em conta o seu ónus. Segundo Herron et al. (1995), quanto mais conteúdo significativo tenha a atividade preparatória, tanto maior a compreensão e retenção do vídeo. Estas atividades podem ser realizadas com vídeos, com imagens ou mesmo com textos.

3.3.3. O FILME E A COMPETÊNCIA SEMÂNTICA

Para além da compreensão oral, o cinema revela-se extremamente importante para a aquisição de todas as competências necessárias para o domínio de uma língua (linguísticas), pois ao integrar variados estímulos multissensoriais e ao prover um ambiente cultural específico, leva (faz com que) a que a aprendizagem decorra com muito mais eficácia.

⁹⁵ Alonso Belmonte (1998:55) “*ese conocimiento previo que activa el texto tiene una repercusión directa en cuál será el nivel de comprensión del mismo y con qué grado de exactitud se recordará una vez leído*”.

No âmbito da semântica, o filme também se apresenta muito eficaz, devido à sua versatilidade e à relação explícita entre som e imagem que permitem ao aluno entender não só o valor semântico das palavras, como também o de construções frásicas e expressões. Detém, assim, a habilidade de colocar o processo de significação em primeiro plano.

Mesmo quando aplicado em níveis de iniciação, o vídeo pode revelar-se mais útil do que os manuais, porque mais óbvio, uma vez que possibilita a identificação direta de objetos do cotidiano, bem como a associação de conceitos às palavras que os definem, e supõe uma aproximação mais certa à realidade e aos matizes que a definem.

3.3.4. O FILME E A COMUNICAÇÃO NÃO-VERBAL

Se numa sinfonia se assiste a um diálogo entre diversos elementos, em que intervêm tanto instrumentos de madeira, como instrumentos de metal, de corda, de percussão e de teclas, que comunicam segundo cadências e ritmos, crescendos e apoteoses, no filme assistimos a um colóquio entre vários elementos: linguísticos, socioculturais (atitudes e perspectivas), históricos, imagéticos e não-verbais. Desta forma, a língua não é senão um elemento mais no todo da mensagem que o filme na íntegra representa.

Um dos usos interessantes que se pode fazer do filme em sala de aula é a observação e análise da comunicação não-verbal, pois as personagens ao comunicar alternam ou empregam simultaneamente os signos verbais e não-verbais. Sob a categoria dos últimos (sistema não-verbal) podem-se identificar quatro subcategorias que desempenham um papel fundamental em qualquer ato de comunicação: o sistema paralinguístico, o sistema cinético, o sistema proxémico e o sistema cronémico. Ao observar e analisar signos pertencentes a estes sistemas comunicativos não-verbais que acompanham os atos de fala, os alunos poderão interpretar de forma mais precisa a mensagem transmitida. Assim, signos como os gestos, que nunca são gratuitos no cinema, tendo sempre a sua relevância para a história, as reações emocionais, a música, as expressões faciais, a sequência das imagens, a indumentária e todo o sistema cinético como os movimentos e as posturas corporais, conscientes e inconscientes carregam consigo uma significação própria que acresce à expressão verbal e que permite contextualizar melhor a comunicação.

3.3.5. O FILME E A CULTURA

Desde os seus inícios, o cinema assumiu uma dimensão sociocultural de irrefutável importância. Nascendo como fiel reflexo da realidade, sob a forma de pequenos fragmentos de situações quotidianas perante as quais o espectador tinha uma sensação “documentalizante” mais do que “ficcionalizante” (Gaudreault & Jost: 1995), como o documentário “A chegada do comboio” dos irmãos Lumière, desde cedo este meio começa a atrair o público letrado do teatro e a reunir a atenção de importantes dramaturgos. Com o passar dos anos, no entanto, o carácter “ficcionalizante” do cinema começou a ressaltar mais entre o público do que o seu carácter “documentalizante”, sendo que a observação dos modos de vida e dos valores sociais, morais e estéticos de uma cultura e de outras questões socioculturais foi assumindo um segundo plano, perante a trama da história.

No seio da sala de aula, em particular nas aulas de Língua Estrangeira, o cinema, foi encarado, muitas vezes, como uma forma de entretenimento mais propriamente do que um material útil para a aprendizagem da própria língua ou da cultura alvo. É de realçar, então, que o cinema também pode formar para além de informar ou entreter. Sob esta perspetiva, Tort (1996) afirma:

“O cinema é um meio que educa, de maneira mais ou menos direta, ou transmitindo formas de comportamento social, ou fazendo-nos ver como normais as situações repetidamente projetadas no ecrã, ou proporcionando-nos conhecimentos e informações (...).”⁹⁶

Na sétima arte, a imagem proporciona uma travessia imediata através do espaço e do tempo ao encontro de momentos, lugares e pessoas com os quais o espectador vai-se envolvendo, estabelecendo elos afetivos e atribuindo ativamente uma significação. Desta forma, a fase de receção (visão do espectador) revela-se tão determinante para a mensagem da obra, como a própria conceção (visão do autor), sendo que as leituras que se poderão realizar com base no filme poderão ser múltiplas, dependendo da capacidade de intertextualidade do aluno. É assim importante que, aquando da exploração do cinema em sala de aula, os alunos sejam guiados, pelo professor na qualidade de intermediário, na perceção de determinados aspetos para que a sua leitura final seja mais plena e contextualizada.

⁹⁶ “el cine es un medio que educa, de manera más o menos directa, ya transmitiendo formas de comportamiento social, ya haciéndonos ver como normales las situaciones repetidamente proyectadas en pantalla, ya proporcionándonos conocimientos e informaciones (...).” (Tradução própria)

O elemento audiovisual, e em particular o filme, possui a virtude de envolver o aluno num ambiente cultural específico e prover-lhe uma súpula de informação sociocultural no que concerne a mentalidades, costumes, atitudes e valores, que pode e deve ser notada e explorada, em sala de aula, sob diferentes perspetivas.

No ensino de uma língua, torna-se imperativo analisar a influência da cultura no desenho de certas atitudes e procedimentos usados pelos falantes nativos no processo de comunicação. Assim, os elementos “quem”, “o quê”, “como”, “a quem”, respondem em função de elementos como “onde” e “quando” de acordo com um quadro de referência cultural que enquadra aspetos como o comportamento proxémico, a cinética, o tacto ou o gosto adjacente, por exemplo. Por essa mesma razão, é importante que os alunos da LE sejam capazes de compreender e interpretar a cultura alvo, C2, para além de adquirir as estratégias e habilidades da L2, língua alvo.

No entanto, é imprescindível analisar o que se entende por cultura passível de ser transmitida pelo ecrã.

Cultura em si é um termo difuso e complicado de definir cientificamente, sendo que a sua dificuldade reside na própria extensão histórica, geográfica e intelectual do termo⁹⁷. Ainda que nos distanciemos das teorias antropológicas dos séculos XIX e XX e nos concentremos na definição de cultura sob o campo da Didática da Língua, deparar-nos-emos com diferentes noções. Por um lado, cultura pode designar História, Política, Sociedade, Arte e os grandes feitos de uma comunidade, dando conta da *highbrow culture*, sendo representada por um “C” maiúsculo. Por outro lado, cultura referir-se-á aos costumes, às tradições e as formas de vida de uma comunidade, designando a *lowbrow culture*, sendo representada por um “c” minúsculo. Será no âmbito desta noção de cultura, designada também por “cultura a secas”⁹⁸, que o cinema poderá aportar aos alunos, na aula de E/LE, esclarecimento, consciência e inclusão. O aluno será imerso como um forasteiro num universo cultural que os nativos dão como subentendido, como por exemplo como se cumprimentam, como e o que comem, a visão do espaço pessoal, o registo que usam, a linguagem corporal etc., e é a partir da consciência gradual dessa noção de cultura com “c” minúsculo ou “cultura a secas” que o aluno vai adquirindo a C2. Assim, qualquer filme, independentemente do seu género ou temática poderá veicular a C2, cabendo ao professor a análise do contexto em que se desenvolve o filme

⁹⁷ Para mais detalhes, consultar Laura Vázquez (2006).

⁹⁸ Termo usado pelas autoras Miquel e Sans (2004) para designar tudo aquilo que os indivíduos de uma cultura partilham e que dão por subentendido, porque é um dado adquirido implicitamente.

e a seleção do material útil em virtude do que objetiva. Posteriormente, os alunos poderão passar à cultura com “C” maiúsculo.

São muitas as atividades que se podem desenvolver dentro e fora da aula para aproximar o aluno a este universo intercultural. Estas passarão pela observação, assimilação, convivência, respeito e apreciação das diferenças e semelhanças entre a C2, cultura alvo, e a C1, cultura nativa. Neste sentido, o filme oferece infinitas possibilidades de trabalho dentro da sala de aula, pela sua versatilidade, flexibilidade, dinamismo, atualidade e atratividade. No entanto, estas atividades não podem surgir espontaneamente, sem um olhar orientado e consciente do que lhe está a ser apresentado. Por isso, o papel do professor como orientador no entendimento desta cultura diferente é fundamental.

Uma vez direcionado e, por conseguinte, atento para determinadas questões, o aluno começará por observar como pessoas de outra nacionalidade agem, pensam e se comportam face a diversas situações, estabelecendo um diálogo interior no qual compara/confronta a realidade cultural que vê, da cultura alvo, com a sua própria realidade cultural nativa. Posteriormente, o aluno começará a conseguir decifrar, descrever, interpretar e valorizar os códigos visuais, adquirindo, gradualmente, uma perceção e consciência de outros comportamentos culturais que vai definindo ou por semelhança ou por contraste com a sua própria cultura. É, assim, a partir deste processo interativo que o aluno começa a apreender e interiorizar a componente sociocultural, a alargar perspetivas e a desenvolver uma consciência intercultural.

Desta forma, vai-se tornando mais autónomo, mais motivado, mais expectante, e capaz de estabelecer mais intertextualidade.

Toda a arte do cinema prende-se, efetivamente, com ultrapassar fronteiras e conectar culturas. A projeção de produtos cinematográficos em novos ambientes recetores desencadeia processos de comunicação intercultural por meio da reflexão sobre outras visões do mundo ou sobre outras realidades. Por essa razão, em sala de aula, o objetivo último é que, a partir da visualização de azulejos, retalhos do universo cultural de Espanha ou da América Latina, os alunos estrangeiros que estudam espanhol possam conhecer, interpretar, compreender, descrever, respeitar e valorizar mais a cultura alvo, C2, produzindo-se assim uma melhor comunicação intercultural que levará indubitavelmente a uma crescente dissolução das diferenças culturais e a uma maior tolerância em relação à cultura, à partida, desconhecida.

Desta forma, o aprendente integra as novas competências linguística e cultural complexificando e enriquecendo a sua competência geral existência, tal como frisado no QECR:

“O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não (...) adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autónomos. O aprendente da língua torna-se plurilingue e desenvolve interculturalidade. As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais.”⁹⁹

3.3.6. O FILME E A LINGUAGEM COLOQUIAL

Ainda que a linguagem coloquial se possa manifestar por ambos canais escrito, através de cartas informais, chats, e-mails, e oral, através de conversações, informações prestadas pelos *pivots* de televisão, entrevistas, discussões, este registo ou variedade diafásica assume uma maior vigência na conversação informal. Por outras palavras, a linguagem coloquial surge como modo de expressão derivado de uma situação de comunicação, revelando-se, desta forma, num contexto comunicativo, e variando consoante os traços próprios de cada falante, de acordo com a sua procedência geográfica e sociocultural. Assim, quaisquer marcas sociais, ideológicas, culturais, profissionais, etárias, de género, etc individualizarão e definirão a forma de falar de um usuário, advindo daí uma multiplicidade de estilos e formas de falar.

A utilidade do cinema em sala de aula radica na sua unicidade em apresentar situações comunicativas contextualizadas num tempo e espaço próprios. Dessa forma, o filme supera outros recursos como audições ou textos escritos, pois permite o entendimento de comportamentos comunicativos, bem como a apreciação de atitudes e de padrões interativos dos falantes e, também, a perceção de formas diferentes de organização do discurso com os vários elementos que nele entram. Como refere Lonergan (1994:4):

“O traço comunicativo dos filmes é a sua capacidade de apresentar situações comunicativas completas. A combinação de som e visão é dinâmica, imediata, e acessível. Isto significa que a

⁹⁹ Conselho da Europa 2001, cap. IV.

comunicação pode ser demonstrada em contexto, e os muitos fatores na comunicação podem ser facilmente compreendidos pelos espectadores e aprendentes de uma língua”.¹⁰⁰

Assim, a visualização de um excerto poderá estimular a autonomia do aluno para enfrentar-se a documentos orais reais sem grandes dificuldades.

Segundo aconselha Briz (2002:20):

“É preciso enfrentar-se o estudo do uso coloquial através de discursos orais reais, pois é o único modo de incorporar outras realidades não estritamente linguísticas, como a cinética, a proxémica, etc., refiro-me sobretudo aos discursos orais conversacionais, pois são os mais representativos do espanhol coloquial.”¹⁰¹

Assim, a linguagem coloquial é, como já foi referido, uma variedade funcional, diafásica, que se evidencia num contexto situacional, estudado pela Pragmática, à qual se aliam as características próprias do usuário e do seu meio, estudadas pela Sociolinguística.

3.4. A UTILIZAÇÃO DO FILME NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Numa pesquisa sobre as atividades culturais mais habituais em Portugal, verificámos que o cinema regista uma afluência elevada, contando, no ano de 2012¹⁰², com 13,8 milhões de espetadores, dos quais 6.361.165, correspondente a um 46,1% dos quase 14 milhões de espetadores, são oriundos da zona de Lisboa. Ainda que se verificasse uma diminuição de 12% de espetadores relativamente ao ano anterior, a procura desta oferta cultural é notória. A diferença de valores prende-se, essencialmente, com fatores relacionados com a alteração gradual de hábitos sociais, mais do que com o desinteresse dos espetadores. Assim, fatores como o encurtamento do tempo entre a estreia de um filme e o seu lançamento em dvd ou a sua comercialização em canais de cinema, e a possibilidade de ver os filmes *online* ou

¹⁰⁰ “The communicative feature of films is their ability to present complete communicative situations. The combination of sound and vision is dynamic, immediate, and accessible. This means that communication can be shown in a context, and the many factors in communication can be perceived easily by viewers and language learners”. (Tradução própria)

¹⁰¹ “Es preciso enfrentarse al estudio del uso coloquial a través de discursos orales reales, pues es el único modo de incorporar otras realidades no estrictamente lingüísticas, como la quinésica, la proxémica, etc., me refiero sobre todo a los discursos orales conversacionales, pues son los más representativos del español coloquial.” (Tradução própria)

¹⁰² Últimos dados providos pelo Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliação Culturais (GEPAC).
Fonte: <http://www.gepac.gov.pt/estatisticas-e-estudos/estatisticas.aspx>.

realizar *downloads* em servidores gratuitos levam os espetadores a preferir visualizar o filme num espaço privado, mais do que ir a um espaço público, não desprestigiando, no entanto, o valor do cinema. Desta forma, considerámos que o uso do filme, como recurso didático, facilmente obteria uma reação positiva por parte dos alunos, dado que se trata de um medio usado regularmente para seu disfrute.

Gostaríamos, no entanto, de esclarecer alguns aspetos que consideramos importantes para a utilização de filmes nas aulas de língua estrangeira. Primeiramente, é de contrariar-se a ideia de que o uso do filme é apropriado somente para os níveis mais avançados, pois desde que se gradue prudentemente o material segundo o nível de dificuldade temática e de compreensão, o filme poderá também ser aplicado, com sucesso, nos níveis mais elementares. Por exemplo, a dificuldade de um filme poderá ser desconstruída ou através de atividades várias que conduzam o aluno na sua compreensão da obra, com base, por exemplo, nos gestos ou nas pistas visuais, ou através de uma legendagem (Sespañol) que auxilie o aluno a concretizar o discurso oral (VOespañol) que o seu ouvido pouco treinado não descodifica, ou mesmo através de uma história mais simples, cujo enredo seja simples e acessível, como acontece nas curtas-metragens mais comerciais. Estas são algumas das estratégias que o professor poderá usar para otimizar a significação do filme (a visualização do filme com significado) para alunos de níveis mais elementares. Serão, assim, as atividades propostas, as que respondem a uma progressão de dificuldade e não as sequências cinematográficas em si. Na unidade lecionada, não foi necessário usar este tipo de estratégias, pois os alunos detinham a um nível de competência linguística mais avançado, equivalente a um B2. (ainda assim para assegurar a compreensão destes, dava-se-lhes depois das atividades com o filme, a transcrição do excerto visualizado.

A utilização do cinema na aula de ELE pode realizada de diferentes formas: ou através da projeção do filme completo, considerado por alguns como a forma mais autêntica de utilização e a portadora de maior deleite ao espectador, ou através da projeção de fragmentos, cenas ou sequências de cenas intercaladas com atividades que incidem sobre a análise de vários aspetos relacionados com o argumento. O facto é que ainda que possa parecer mais interessante a visualização de um filme completo para análise ou debate posterior, a longa duração deste, que pode variar entre uma e quatro horas de projeção, com exceção das curtas-metragens, consiste num obstáculo para a compreensão e assimilação dos alunos, assistindo-se a um cansaço gradual e à subsequente diminuição de concentração contrastiva com o crescendo de informação verbal e não-verbal provida ao longo do filme.

O resultado derivante deste processo é, muito provavelmente, a diminuta retenção de informação por parte dos alunos relativamente à película a que assistiram.

O único meio de ativar o interesse do aluno e sustentar a sua concentração ao longo do filme consiste em recorrer a várias estratégias de intercalação que lembrem o aluno de que está a trabalhar num “laboratório linguístico”¹⁰³ e que é convidado a interagir, apreender e a acrescentar valor ao que vê. Para obter essa entrega do aluno é crucial o papel do professor que controla todo o processo fílmico, desde o começo da projeção, a possíveis interrupções e pausas para esclarecimento de alguma dúvida, à fixação de alguma imagem no ecrã ou mesmo à revisitação de uma cena importante para análise posterior. Ao “manipular-se” o filme, o aluno deixa de ser um espectador passivo e tradicional, dando lugar a um outro atento, interventivo e crítico que começa a perceber o filme como uma fonte de recursos linguísticos e socioculturais para além de uma história que o envolve e o leva a refletir.

A apresentação de diversos temas e situações que se desdobram em várias ações e vivências, levadas a cabo por uma galeria de personagens, sob uma linha sequencial determinada, faz do cinema o recurso por excelência para cativar o aluno e trazer realismo e genuinidade à prática da língua estrangeira.

¹⁰³ Termo usado por Brandimonte (2003: 876).

4. OS BENEFÍCIOS E OS INCONVENIENTES DA UTILIZAÇÃO DO FILME EM E/LE

Poderíamos resumir, em traços breves a importância do recurso ao filme em sala de aula, apresentando as suas vantagens e desvantagens.

De entre as vantagens, há que considerar que o filme:

- introduz **variedade**. Apresentar um excerto visual por semana ou por cada quinze dias pode romper com a monotonia do uso exclusivo de um manual e pelo facto de ser um elemento esporádico, impele os alunos a estarem mais atentos ao mesmo tempo que os motiva.
- permite trabalhar **elementos não-verbais**, sendo um elemento de grande valor para se observarem atitudes, comportamentos, gestos, distâncias entre interlocutores.
- desenvolve a **compreensão**: oferece a possibilidade de realizar atividades de compreensão muito mais próximas da realidade do que quando expomos os alunos a simples audições.
- divulga a **variedade linguística**: porque permite o trabalho com vozes e variedades linguísticas diferentes da do professor.
- permite trabalhar **aspectos linguísticos no seu contexto**. É uma forma de levar a língua à aula no seu contexto real e contínuo e não de forma isolada.
- é um **recurso muito familiar** para os alunos, que estão habituados e têm uma predisposição muito positiva para receber informação por meio de imagens, através da televisão, do cinema, do DVD e da Internet. Através do vídeo, podem-se trabalhar textos vários e de incalculável valor linguístico, como documentários, notícias, guiões cinematográficos, entrevistas, etc., numa altura em que, por vezes, a leitura é considerada pouco motivadora.
- é uma forma de levar a **vida real à aula**. Especialmente se se tratam de documentos reais ou de ficção e que representem episódios da vida quotidiana, como é o caso dos filmes.

De entre as desvantagens, há que considerar que o vídeo:

- pela sua **complexidade linguística e temática** pode exceder o nível de compreensão do aluno. Aqui compete ao professor adequar o nível de exigência das atividades à volta

do vídeo ao nível de competência linguística e à faixa etária dos alunos, pois não há documento difícil que não possa ser tornado acessível e trabalhado.

- supõe, pelo acima enunciado, muito **trabalho de preparação** para o professor, uma vez que trabalhar com documentos reais exige mais do que uma única visualização, para além do trabalho subsequente de anotação de transcrições e de elaboração de actividades adaptadas ao nível dos alunos que, também, sejam motivadoras. Apesar de haver já alguns materiais didáticos em torno do vídeo, publicados por editoras especializadas, estes são escassos, pelo que a pesquisa, a dedicação e a criatividade do professor são centrais para a leccionação de línguas estrangeiras com o meio audiovisual.

- **requer recursos**, pois para ser integrado, didatizado e articulado com actividades várias, pressupõe da parte do professor conhecimentos tecnológicos, dos quais este às vezes não dispõe, e da parte do estabelecimento de ensino meios técnicos e tecnológicos específicos adequados, o que nem sempre é possível.

- pode estimular uma **atitude passiva** por parte do aluno, especialmente se não se criarem actividades que impliquem a interação do aluno com o que visualizou ou se as actividades não forem suficientemente motivadoras e, por conseguinte, não despertem o seu interesse.

Após cuidada ponderação de todas estas considerações, verificamos que as desvantagens do uso do vídeo são mínimas quando comparadas com as vantagens, porque reversíveis, pelo que o uso constante do meio audiovisual, de entre os meios de comunicação, pode e deve ter um papel fundamental na aprendizagem de uma língua, pois representa uma fonte inesgotável de recursos e desenvolve a competência comunicativa.

PARTE II

Aplicação Didática



Introdução

Neste segunda parte, visaremos demonstrar o percurso de investigação-ação concernente ao uso do filme na aula de ELE, debruçando-nos sobre a prática educativa na escola, em particular, sobre a unidade didática desenhada e lecionada em torno da sétima arte, articulando-a com a metodologia de ensino que a sustentou bem como com os princípios teóricos que a inspiraram.

A estrutura do presente capítulo apresenta-se segundo cinco segmentos, cujo conteúdo passamos a expor.

O primeiro capítulo incidirá sobre a apresentação e caracterização da escola onde teve lugar a prática profissional, a caracterização do grupo de alunos a quem foi lecionada esta unidade e o diagnóstico dos seus interesses e necessidades para o desenho de um plano curricular adequado ao seu perfil¹⁰⁴, capaz de suprir as suas lacunas linguísticas e conducente à aquisição de conhecimentos inerentes à competência de língua de um nível B2.

O segundo capítulo centrar-se-á na unidade didática lecionada e contemplará não só os aspetos metodológicos, de inspiração comunicativa, que orientaram o desenho das atividades linguísticas como também os papéis desempenhados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem da LE. Inscrita numa metodologia orientada para a ação, a unidade traduziu uma preocupação em suscitar nos alunos a necessidade de comunicar e em prepará-los para situações comunicativas reais ou verosímeis dentro e fora da aula, através da realização de tarefas de comunicação, sob o método do ensino da língua com base em tarefas. As evidências deste método encontram-se em vários momentos ao longo da sequência didática, na forma como se combinam as diferentes competências comunicativas e se ativam e expandem as competências gerais, através de atividades de receção e produção que pressupõem sempre a contribuição ativa do aluno.

No terceiro capítulo, descreveremos a unidade didática planificada e lecionada a par de algumas considerações sobre algumas opções adotadas: o título da unidade didática, o tema tratado, o tempo previsto, os destinatários, o seu nível de domínio linguístico, a descrição da tarefa final, a apresentação dos objetivos, dos conteúdos e dos materiais.

¹⁰⁴ Neste sentido, foram também selecionados os géneros cinematográficos eleitos pelos alunos como preferenciais na fase de diagnóstico, e dentro destes os temas que permitiriam não só uma maior intervenção por parte dos alunos mas também o alargamento dos seus horizontes a nível nocional e cultural. Também as tarefas intermédias e a tarefa final foram delineadas com base nas atividades eleitas pelos alunos como atividades linguísticas que mais lhes apraziam.

O último segmento, que finaliza este segundo capítulo, está dedicado à avaliação, apresentando-se uma reflexão sobre a sua importância, indicando-se os instrumentos e tipos de avaliação adotados no decurso da unidade didática e explanando-se os objetivos de cada uma das tarefas intermédias e da tarefa final.

1. FASE DE DIAGNÓSTICO

1.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária Luís de Freitas Branco¹⁰⁵ (ESLFB) pertence ao agrupamento de escolas de Paço de Arcos e dispõe de uma oferta educativa muito ampla: para além do 3.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e do Ensino Secundário regular (Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos), conta também com o Ensino Secundário Recorrente Noturno, com os Cursos de Educação e Formação (CEF) e com os Cursos Profissionais (CP). No caso destas duas últimas ofertas escolares, a escola foi pioneira na sua implementação.

Situada no concelho de Oeiras, na freguesia de Paço de Arcos, na periferia de Lisboa, a ESLFB assume-se como a maior escola do concelho, dado o número de alunos e de turmas. De entre os alunos, a escola compreende, para além da comunidade portuguesa, população escolar dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), do Brasil e, também, dos Países do Leste Europeu.

O ensino da língua espanhola conheceu o seu início no ano letivo de 2007/2008 e, rapidamente, se estendeu por vários níveis, obtendo lugar nas diferentes ofertas educativas da escola.

No ano letivo em que é realizada a prática profissional, 2011/2012, a escola conta com os serviços de 184 professores e com um universo de 1430 alunos, 364 dos quais frequentam as aulas de espanhol. Para assegurar a lecionação da disciplina, e uma vez que se tem registado uma procura crescente do espanhol, tanto a nível do Ensino Básico como a nível do Ensino Secundário – Iniciação ou Continuação – e dos Cursos Profissionais, a escola integra um corpo docente de seis professores, três efetivos e três contratados.

A carga letiva da disciplina de espanhol distribui-se da seguinte forma: no 3.º CEB, ou seja no sétimo, oitavo e nonos anos, um tempo de 90 minutos e um tempo de 45 minutos, ao longo da semana; no Ensino Secundário, tanto em regime de iniciação como em regime de continuação, dois tempos de 90 minutos por semana, e nos Cursos Profissionais, também dois tempos de 90 minutos por semana.

A nível de materiais, os alunos dispõem, primeiramente, dos manuais adotados para cada ano, que incluem o livro do aluno e o caderno de exercícios. Assim, para o nível de

¹⁰⁵ Luís de Freitas Branco nasceu em Lisboa em 1890 e foi um importante pedagogo, ensaísta, compositor, publicista e investigador, pelo que, em 1995, foi adotado como patrono da escola.

iniciação, A1, no 7.º ano, os alunos dispõem do manual *Español en Marcha 1*, para o nível A2, no 8.º ano, os alunos dispõem do manual de continuidade *Español en Marcha 2*, e para o nível B1, no 9.º ano, os alunos usam o manual *Eco B1 +*. Nos níveis de Secundário foram adotados, para a iniciação de espanhol, os manuais *Eco A1 + A2*, para o 10.º ano e o *Español en Marcha 3*, para o 11.º ano, sendo que para espanhol de continuação no 10.º ano, foi adotado o manual *Mañana 4*, correspondente a um nível B2. Já nos Cursos Profissionais, os manuais adotados foram *Espanhol 1,2*, e 3 da editora Areal.

Para além dos manuais, os alunos, têm, também, acesso gratuito aos materiais de apoio que se encontram na biblioteca da escola, nomeadamente, dicionários unilingues e bilingues, gramáticas, leituras graduadas e recursos áudio que acompanham os manuais.

1.2. A CARATERIZAÇÃO DOS ALUNOS

O grupo, a quem foi realizado o diagnóstico inicial, era composto por doze alunos, provenientes de duas turmas, D e F, que tinham elegido espanhol como língua de continuação no 10.º Ano do Ensino Regular. O nível de competência da LE previsto para este ano não é rigorosamente claro, sendo que podemos observar no programa¹⁰⁶ em vigor, referências quanto à variação de níveis dependendo das competências serem de receção ou de produção¹⁰⁷ e também quanto ao nível linguístico alcançado no final do ano, que pode oscilar entre os níveis B1.1 e B1.2 do QECR¹⁰⁸.

Numa primeira fase foi entregue aos alunos um documento diagnóstico (ver anexo 1) que tinha o intuito de não só conhecê-los melhor, a nível de características individuais e de hábitos de estudo, como também analisar as suas necessidades e interesses, a fim de construir uma unidade didática significativa. Este documento consistiu num inquérito de análise de necessidades que, na sua elaboração, teve por base o tipo de questões apresentadas no *Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL)*¹⁰⁹ e que nos permitiu traçar o perfil linguístico dos alunos, através dos dados provenientes da análise das respostas. É de salientar que estes dados¹¹⁰ justificam algumas das opções didáticas por nós tomadas.

¹⁰⁶ *Programa de Espanhol, Nível de Continuação - 10.º Ano* (2002).

¹⁰⁷ “As atividades seguem de perto as descritas no *Quadro Europeu Comum de Referência* e correspondem aos níveis B1.2 para as competências recetivas e A2.2 para as produtivas, indicadas no referido Quadro.” (2002:40)

¹⁰⁸ “Dependendo das competências de produção ou de receção, no 10.º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2.” (2002:5)

¹⁰⁹ Conselho de Europa (2001). *Portfolio Europeu de Línguas, Ensino Secundário + 16 / adultos*.

¹¹⁰ Será importante notar que o questionário foi constituído por várias perguntas, tendo, no entanto, só sido tratados os dados que se apresentavam relevantes na perspetiva da presente memória.

Numa primeira parte do questionário procurou-se traçar o perfil geral do aluno. As perguntas incidiram, assim, sobre seus hábitos de estudo, as suas condições de trabalho (dinâmica e gestão de dificuldades), a sua capacidade de gestão do tempo em função do trabalho, a sua motivação para aprender a língua espanhola, as áreas linguísticas de maior interesse, as maiores dificuldades na língua e as estratégias a adotar para superá-las. Os resultados foram os seguintes:

1.2.1. Análise dos hábitos de aprendizagem dos alunos:

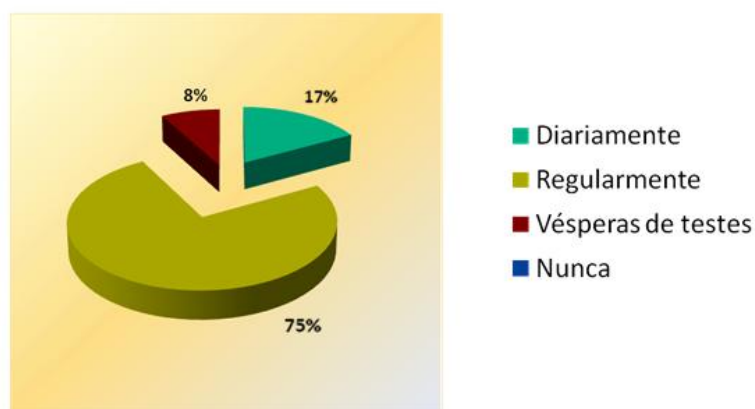


Gráfico 1: Frequência de Estudo dos Alunos (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 2. a.)

1.2.2. Análise de dinâmicas de estudo

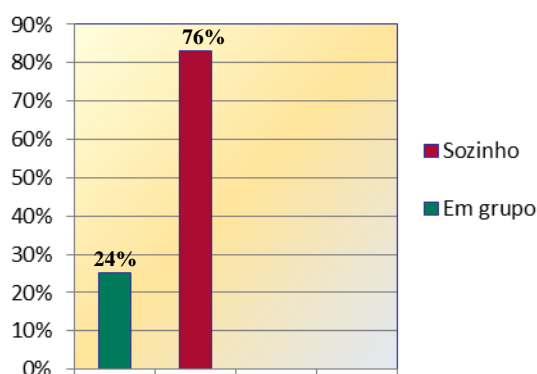


Gráfico 2: Preferências dos alunos quanto à sua forma de estudar (cf. Anexo 1 - Questão 2. b.)

A análise dos dados permitiu-nos averiguar os hábitos de estudo dos alunos, quanto ao seu sentido de responsabilidade, que, de acordo com as respostas dos alunos, provou ser elevado (75%) e quanto à forma como estudavam, sendo que a maior parte dos alunos (76%) referiu que estudava melhor a sós, por questões de organização e de concentração.

Ainda no âmbito da aprendizagem da língua espanhola, quando indagados sobre há quanto tempo estudavam espanhol (cf. questão 3. c.), todo o grupo respondeu, em unanimidade, que há mais de três anos, o que nos levou à pergunta seguinte sobre a sua motivação para tal. Os resultados poder-se-ão observar nos gráficos seguintes.

1.2.3. Análise das motivações na base da aprendizagem

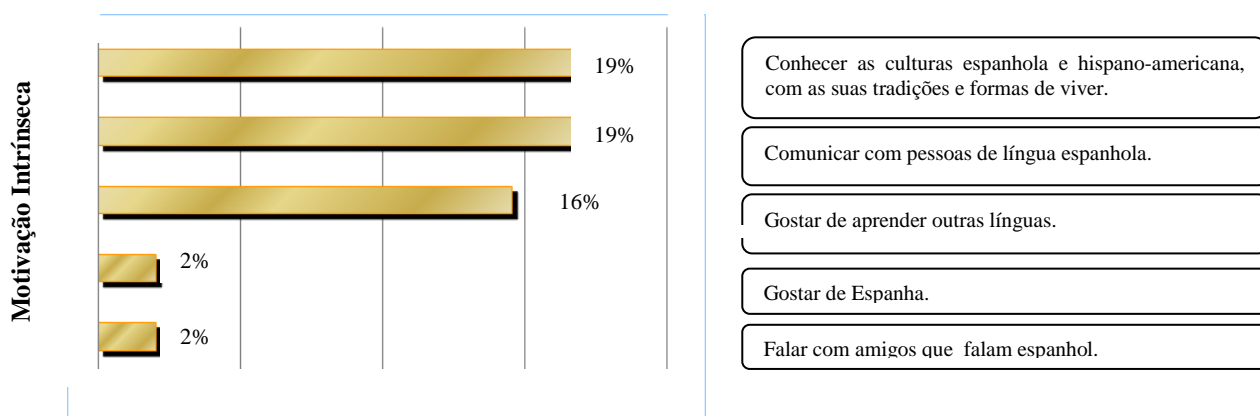


Gráfico 3: Motivação intrínseca (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. d.)

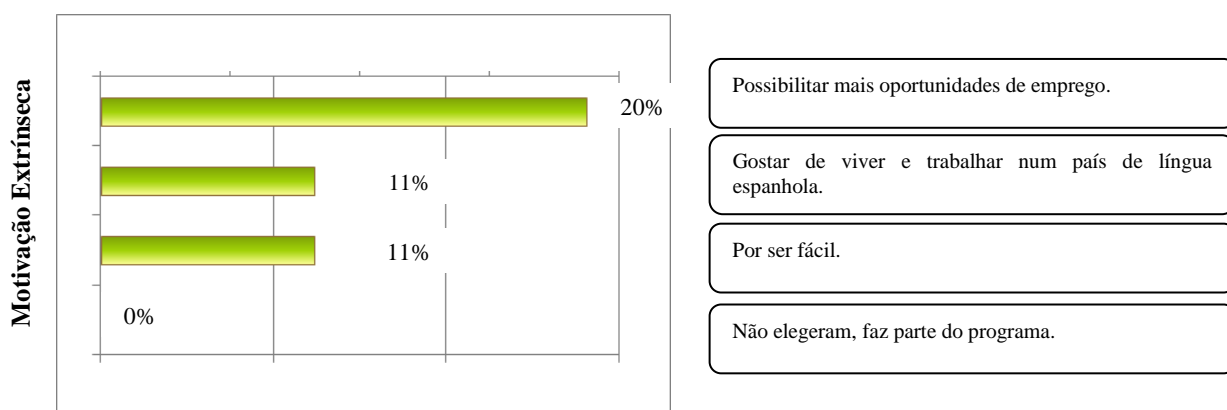


Gráfico 4: Motivação extrínseca (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. d.)

No âmbito da motivação para aprender espanhol, as opiniões dos alunos divergiram, tendo 58% dos alunos evidenciado uma motivação de ordem intrínseca e 42% manifestado razões que se prendem com a motivação extrínseca. Ao analisar a motivação intrínseca, observamos que as razões que motivam a aprendizagem da língua espanhola são, para 19 % dos alunos, a vontade de comunicar com pessoas dessa língua e, para outros 19% dos alunos, a vontade de conhecer a cultura espanhola e hispano-americana. Cerca de 16 % dos alunos manifestou, como razão, o gosto que tem em aprender novas línguas e 4% dos alunos mencionou duas razões distintas: um aluno (representativo de 2% do grupo) referiu o facto de gostar de Espanha (2%), e outro aluno (correspondente aos restantes 2 %) indicou que queria aprender para falar com

amigos que falam espanhol, justificando que é uma língua cada vez mais falada no mundo.

No âmbito da motivação extrínseca, 20% dos alunos tem uma visão mais pragmática, considerando que o conhecimento da língua espanhola representa uma vantagem no mundo laboral, uma vez que poderá otimizar as suas possibilidades de emprego. Com igual número de votos, correspondentes a 11%, surgem as motivações de querer trabalhar e viver num país de língua espanhola e de ser uma língua fácil, pela sua semelhança com a língua materna dos alunos - a língua portuguesa.

Após a análise dos resultados, percebemos que os alunos deste grupo têm uma atitude muito positiva relativamente à aprendizagem da língua espanhola, tendo em conta que as motivações que reuniram maior percentagem prendem-se com o conhecimento da cultura, com a vontade de comunicar e com a aplicação prática na vida real. Seriam, assim, estas três motivações que procuraríamos estimular ainda mais com o nosso tema, ao proporcionar a observação da língua na sua aplicação prática, em contextos do quotidiano apresentados no filme, através de tarefas de orientação comunicativa, e ao planificar momentos que permitiriam aos alunos contactar com referências culturais do mundo hispânico.

1.2.4. Análise das dificuldades dos discentes no âmbito das áreas linguísticas (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. e.)

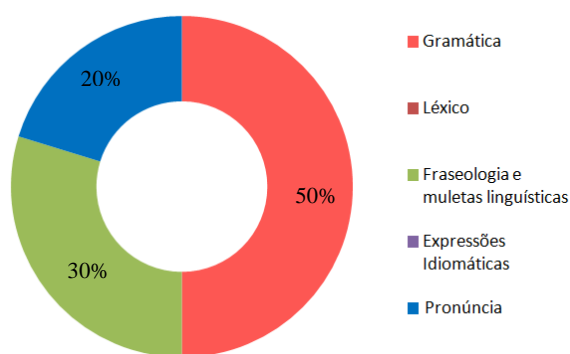


Gráfico 5: Dificuldades sentidas na aprendizagem da língua espanhola

1.2.5. Análise das dificuldades comunicativas dos discentes (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. f.)

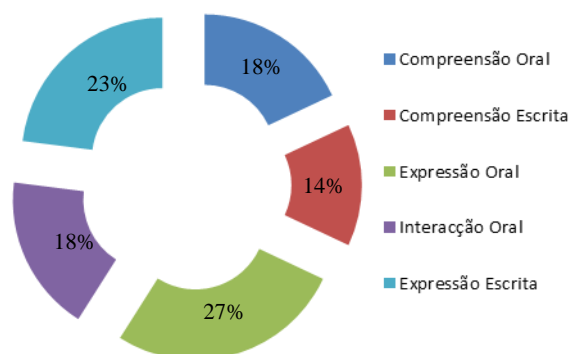


Gráfico 6: Dificuldades sentidas no âmbito das destrezas comunicativas

Uma vez num quarto ano de espanhol, estimava-se importante aferir as dificuldades dos alunos tanto a nível das áreas da língua, como a nível das destrezas inerentes à comunicação, de forma a trabalhá-las na unidade didática e a suprimir, tanto quanto possível em seis aulas, algumas das lacunas apresentadas. Com essa intenção, foram integradas na nossa unidade didática atividades que contemplaram aspetos gramaticais, que, por sua vez, foram sendo trabalhados a partir de situações comunicativas, numa perspetiva indutiva, bem como atividades que incidiram sobre a fraseologia (ver anexo 13), com o filme *família*, e, por outro lado, atividades que contemplaram as destrezas em que os alunos evidenciaram mais necessidade de desenvolvimento – as expressões oral e escrita.

1.2.6. Análise das preferências dos discentes quanto às áreas trabalhadas na língua (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. g.)

		Nível das Prioridades					
		1	2	3	4	5	6
Áreas da Língua	Fonologia (Pronúncia e entoação)	2	2	1	2	0	3
	Léxico	2	4	0	2	2	1
	Gramática	1	0	3	0	3	2
	Funções	2	1	0	4	3	2
	Expressões Idiomáticas e Fraseologia	1	2	1	0	4	2
	Conteúdos Socioculturais	4	2	1	3	1	0
		N. ° de Alunos que elegeu esta prioridade.					

Quadro 1: Ranking de prioridades - Do 1 (mais importante) ao 7 (menos importante)

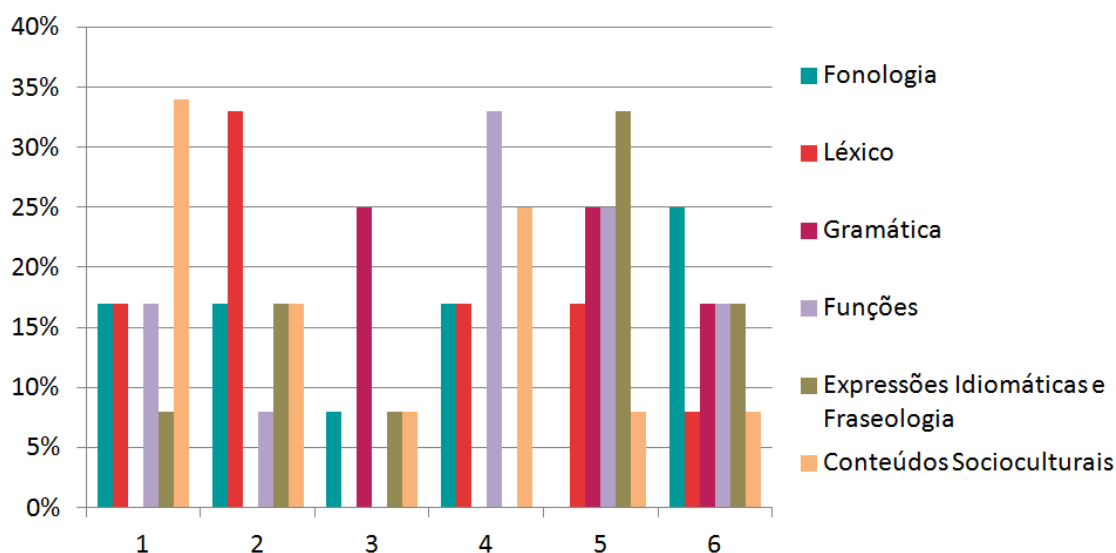


Gráfico 7: Prioridades quanto às Áreas de Maior Interesse na Língua

No âmbito das preferências dos alunos quanto a áreas da língua com interesse, os conteúdos socioculturais, entre os quais se encontram aspetos relacionados com a cultura e com a sociedade, concernentes às condições de vida, à linguagem comportamental e às atitudes, centraram em si a maior parte dos votos, obtendo a preferência de 34% dos alunos que lhe outorgaram o nível 1 (mais importante). Também a fonologia foi a segunda área eleita como primeira prioridade, reunindo 25% dos votos.

A seguinte preferência recaiu sobre o léxico, que assumiu a posição de segundo lugar, alcançando 33% de preferência por parte dos alunos. Como terceira área de maior interesse para os alunos, surge a gramática que obtém 25% dos votos. A quarta área de eleição prende-se com as funções da língua, que detêm 25% dos votos nessa posição e a quinta área da língua que atrai maior interesse incide sobre as expressões idiomáticas e a fraseologia, tendo 25% dos alunos votado nela. Em *ex aequo*, outros 25% dos alunos atribuíram a quinta posição preferencial às funções. Ainda assim, ambas as áreas são precedidas pela gramática que é colocada por 33% dos alunos em quinto lugar. Um 25% da turma atribui, ainda assim, à gramática um sexto lugar nos seus interesses linguísticos.

Por último, 25% dos alunos colocam a área da sociolinguística, referente às expressões idiomáticas e à fraseologia, em sétimo lugar.

1.2.7. Análise dos estilos de aprendizagem dos discentes (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. h.)

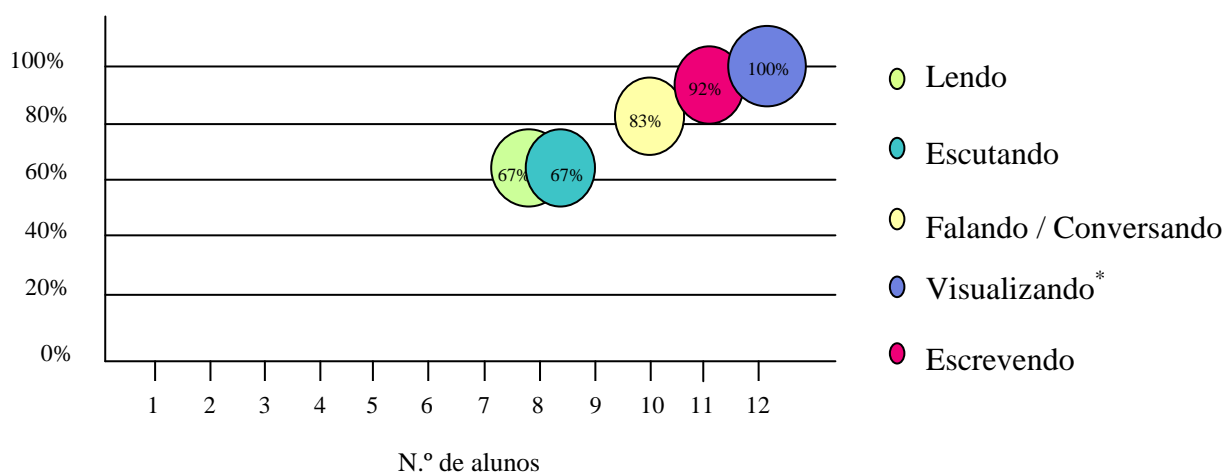


Gráfico 8: Modalidades sensoriais de processamento da informação

Aquando da manifestação de preferências quanto à melhor forma de aprender, todos os alunos assinalaram que gostavam de aprender através da visualização de materiais audiovisuais, conjugando assim as competências de escutar e observar. A maioria dos alunos, representada por 92%, também revelou que aprendia bem escrevendo e 83% dos alunos indicou que a expressão oral, tanto na forma de produção como de interação, tinha uma grande preponderância no seu processamento de informação. As competências com menor expressão para a aprendizagem da língua foram, segundo os alunos, a compreensão oral – escutar e a compreensão escrita – ler, que reuniram a preferência de 67% dos alunos. Estes dados foram fundamentais na definição da tarefa final, que tem uma componente escrita e outra oral, e deram-nos indícios quanto às atividades intermédias a planificar, que implicam, para além da escrita, a oralidade, tanto na vertente da interação (em discussões de grupo para a tomada de decisões e no debate realizado entre “pais” e “filhos” na sequência da visualização do excerto do filme *Familia*) como na vertente da expressão (na emissão de opiniões, na justificação de decisões e na narração da história concernente ao último filme *Chico & Rita*).

*filmes, séries, documentários e outros programas apresentados sob o formato audiovisual. Implica a combinação das componentes áudio e visual.

1.2.8. Análise das preferências dos discentes sobre os tipos de atividades na aula
(cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. i.)

Aprendem melhor com...

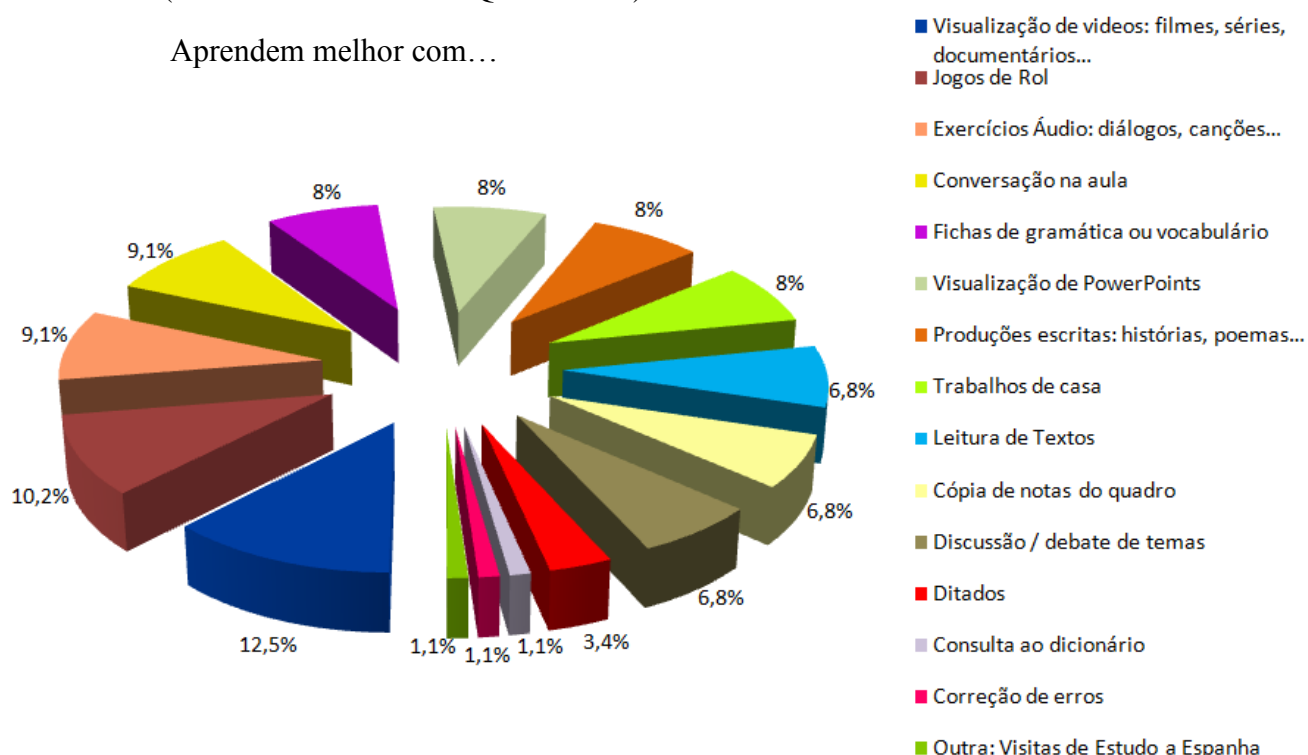


Gráfico 9: Preferências sobre o tipo de atividades na aula

No âmbito das atividades mais motivadoras, em aula, para a aquisição de ELE, 12,8% dos votos dos alunos, mais concretamente 11 votos, recaiu sobre a visualização de vídeos, tendo os alunos justificado a sua predileção alegando que poderia ser estimulante para debater temas, atividade esta que reuniu 6,8% dos votos, e aprender aspetos culturais, área pela qual os alunos já tinham, anteriormente, evidenciado a sua preferência (cf. gráfico 7). Seguiram-se o jogo de rol, com 9 votos dos alunos, equivalentes a 10,2 %, atividades com a componente áudio, que reuniram a preferência de 8 alunos, representada por um 9,1%, e a conversação em aula, também com 9,1% de votos, por parte de 8 alunos. Estas opções denotam assim uma preferência por atividades que se desenvolvam em redor da compreensão e da expressão oral, o que se coaduna com a informação evidenciada no gráfico 8, que indica uma preponderância da oralidade no estilo de aprendizagem dos alunos.

A componente escrita surge, posteriormente, com atividades que despertam a preferência de menos alunos. Assim, as produções escritas (histórias, poemas) são eleitas por 7 alunos, reunindo 8% dos votos, a visualização de Powerpoints, que implica o processamento da informação através da compreensão escrita, obtém um número igual de votos, ou seja 7 votos, representados no gráfico por 8%, e a realização de fichas

sobre o funcionamento da língua (gramática, vocabulário, funções e expoentes) bem como os trabalhos de casa detêm o mesmo número de votos e, consequentemente, de percentagem de preferência.

Reunindo a preferência de metade da turma, ou seja de 6 alunos, encontram-se três atividades: duas que se prendem com o registo escrito, a saber, a leitura de textos e a cópia de apontamentos do quadro, e uma que poderá implicar os registos escrito, na forma de plano com organização de ideias, e oral que é o debate/discussão de temas (como já enunciado acima). Estas três atividades obtiveram a preferência de 6,8 % do grupo.

As atividades menos preferidas dos alunos foram, com 3,4 %, os ditados, que contaram com o voto de apenas 3 alunos e a consulta do dicionário, a correção de erros e visitas de estudo a Espanha que contaram somente com 1 voto cada, representando 1,1 % do grupo.

1.2.9. Análise das preferências dos discentes sobre as dinâmicas de trabalho em aula (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. 1.)

Quando questionados sobre qual a melhor forma de aprender na aula de espanhol, os alunos manifestaram as seguintes preferências.

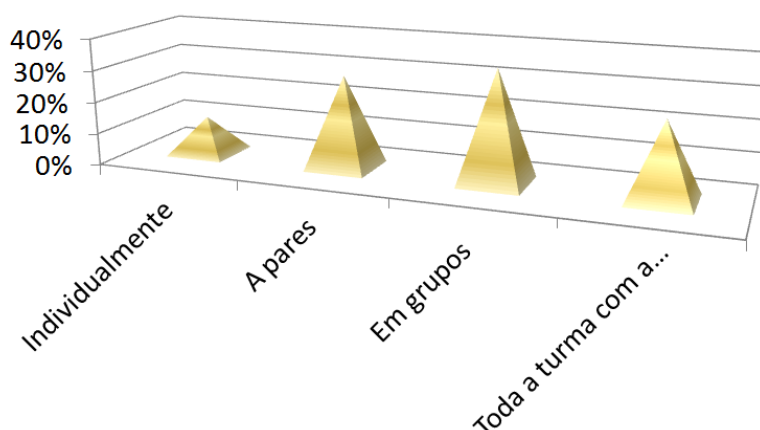


Gráfico 10: Tipos de dinâmica preferidos pelos alunos para a aprendizagem de ELE

Podemos, assim constatar que as atividades que mais agradam aos alunos são as atividades em grupo, recebendo o voto de 6 alunos, correspondente aos 35% evidenciados no gráfico acima. As atividades a pares contaram com a preferência de 29% da turma, ou seja de 5 alunos, e a aprendizagem em sessão plenária com a professora obteve a preferência de 4 alunos, correspondente a 24% dos votos. O trabalho individual apresentou-se como a dinâmica que menos atrai os alunos na

aprendizagem da língua espanhola, tendo sido votado apenas por 2 alunos, representados pelos 12% no gráfico 10.

Tendo em conta a análise realizada, procurámos integrar no decurso da nossa unidade didática os quatros tipos de dinâmica de trabalho, propiciando com mais frequência, dadas as preferências dos alunos e também a natureza do tema, momentos de trabalho em pequenos grupos e a pares. Não obstante, o trabalho individual também teve o seu espaço em alguns momentos das aulas, como, por exemplo, na realização de tarefas de compreensão escrita (1.^a atividade da 1.^a aula, 2.^a fase, com a identificação da origem das artes), oral (1.^a atividade da 4.^a aula, 1.^a fase, com a audição do bolero) e audiovisual (com a visualização de vários excertos de filme, no decurso da unidade, sendo uma das atividades a 1.^a atividade da 3.^a aula, 1.^a fase).

1.2.10. Autoavaliação (cf. Anexo 1 – Parte I – Questão 3. m.)

Na última pergunta da primeira parte do questionário, os alunos foram convidados a avaliar o seu nível linguístico, no âmbito das macrocompetências linguísticas, sendo os resultados os que se observam no gráfico seguinte:

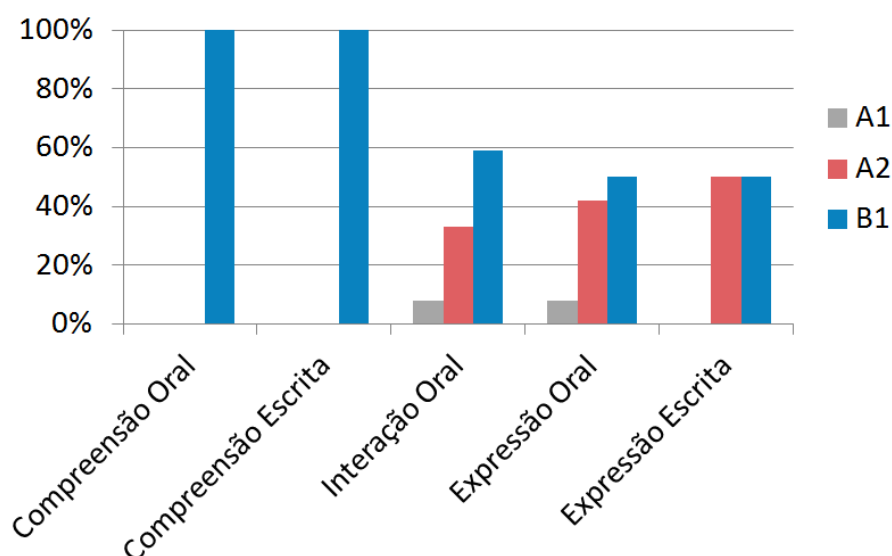


Gráfico 11: Posicionamento dos alunos quanto ao seu nível linguístico nas destrezas comunicativas

A segunda parte do questionário (*EL cine en la clase de ELE* - cf. Anexo 1, Parte II) foi elaborada com o objetivo de aferir a receptividade e o conhecimento dos alunos quanto ao meio que constitui o tema desta memória, o cinema. Desta forma, procurámos conhecer a sua disponibilidade para esta forma de entretenimento (cf. gráfico 12), os

seus gostos a nível de géneros cinematográficos prediletos (cf. gráfico 13) e os seus conhecimentos culturais no âmbito mediático audiovisual, incidindo-se, em particular, sobre o cinema espanhol e hispano-americano (cf. gráfico 14). Estes dados foram essenciais, pois serviram-nos de fonte de informação para a escolha de filmes e para a delineação de atividades na unidade didática que incidissem, no primeiro caso, sobre as preferências dos alunos e, no segundo caso, dadas as suas lacunas quanto ao meio mediático audiovisual, sobre as personalidades e obras de maior projeção no âmbito cinematográfico, que, para o nosso tema, era fulcral.

1.2.11. Análise da importância do cinema na vida dos alunos (cf. Anexo 1 – Parte II – Questão 1. b.)

Quando questionados quanto ao seu interesse pelo cinema, os alunos foram unânimes (100%) na sua resposta afirmativa, percebendo-se que o cinema é uma área de entretenimento da sua eleição. Assim, procedemos à pergunta sobre quantas vezes iam ao cinema, podendo a resposta ser observada no gráfico que se segue:

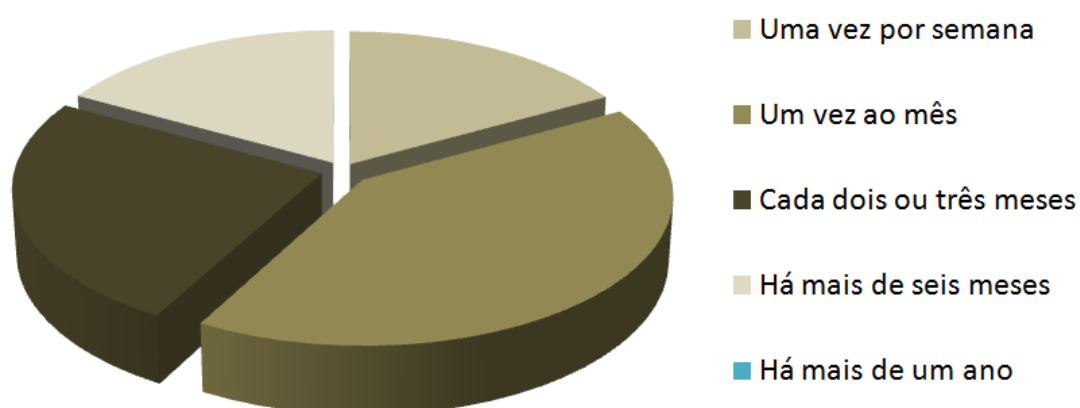


Gráfico 12: Frequência dos alunos na ida ao cinema

A partir do gráfico, podemos constatar que, no âmbito da regularidade da ida ao cinema, o grupo apresentou-se muito heterogéneo. Assim sendo, dois alunos, representativos de 17% do grupo, afirmaram uma maior dependência dos filmes, indo ao cinema com regularidade uma vez por semana. Outros dois alunos, porém, correspondentes à mesma percentagem no gráfico, já não vão ao cinema há mais de seis meses. Três alunos, representando 25% da turma, revelaram que procuravam ir ao cinema, com alguma frequência, cada dois ou três meses e seis alunos, perfazendo 50% dos votos, alegaram que iam ao cinema, pelo menos, uma vez ao mês. Verificámos

assim, que o cinema é uma forma de entretenimento procurada, porque apreciada, pelos alunos, estando estes habituados à linguagem audiovisual.

1.2.12. Análise da preferência dos discentes quanto a géneros cinematográficos (cf. Anexo 1 – Parte II – Questão 1. c.)

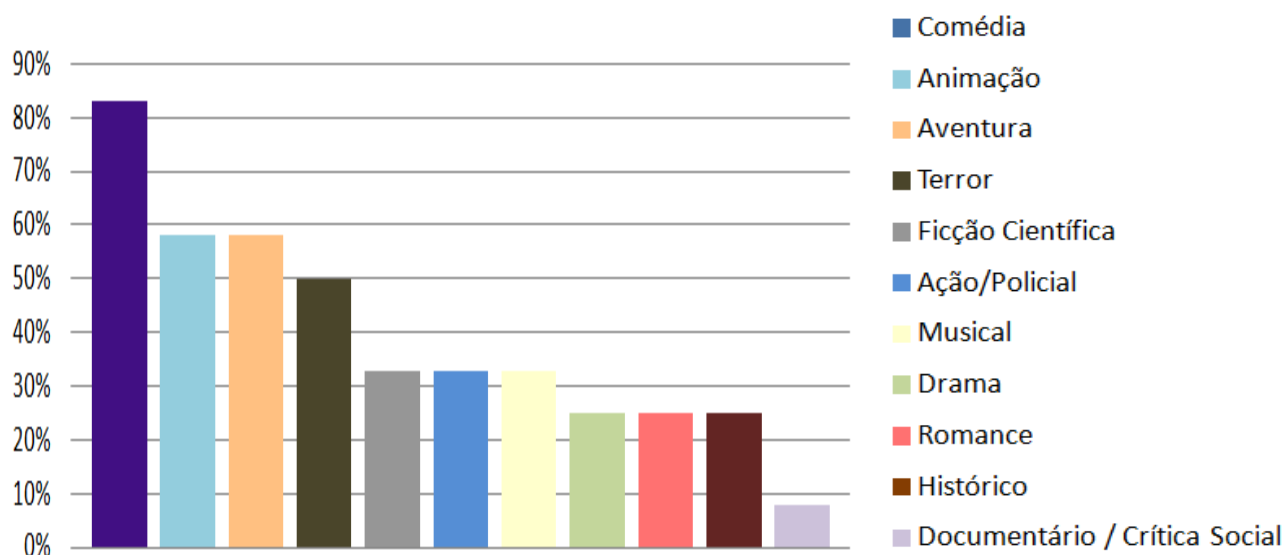


Gráfico n.º 13: Géneros cinematográficos mais apreciados

No que se prende com o género cinematográfico mais apreciado pelos alunos, 83% dos alunos, correspondente a 10 alunos, indicou a comédia, seguida de filmes de animação, em *ex aequo* com filmes de aventura que ocuparam o segundo lugar das preferências, com 58% dos votos, correspondente a 7 alunos. Os filmes de terror surgiram em terceiro lugar, reunindo a preferência de metade da turma, ou seja 50% correspondente a 6 alunos. Os géneros ficção científica, ação e musical obtiveram a preferência de 33% da turma, ou seja de 4 alunos. Os géneros pelos quais os alunos evidenciaram menos entusiasmo, traduzido num 25% dos votos, foram o drama, o romance e o filme histórico, votados somente por 3 alunos. Por fim, o género que logrou menos votos, apenas o de um aluno, correspondente a um 8%, foi o documentário/crítica social.

Esta análise permitiu-nos conhecer as preferências dos alunos e escolher, em sua função, filmes para os quais estes estariam mais sensibilizados e aos que reagiriam melhor, de forma a despertar o seu interesse, a motivá-los e a levá-los a envolver-se ativamente nas atividades linguísticas a serem propostas. Os filmes eleitos para a visualização em aula foram, assim, *Familia*, *El Hijo de la Novia* e *Chico & Rita* pertencentes às categorias mais votadas – comédia e animação. Os filmes que os alunos

iriam produzir recairiam sobre os géneros seguintes mais votados, ou seja, a aventura, o terror, a ação e o romance.

1.2.13. Análise dos conhecimentos culturais dos discentes no âmbito mediático audiovisual (cf. Anexo 1 – Parte II – Questão 1. h.)

Aquando da pergunta sobre os filmes que teriam visto recentemente, 92% dos alunos referiu títulos de filmes norte-americanos, sendo que só 8% dos alunos, ou seja uma aluna, indicou o filme espanhol de terror *Rec*. Quando questionados sobre os seus filmes favoritos, nenhum aluno mencionou um filme hispânico.

Perante a pergunta sobre o que conheciam do cinema espanhol ou do cinema hispanoamericano, os alunos poderiam referir não só títulos de filmes, como também nomes de diretores, de atores e prémios. Os resultados relativos ao seu conhecimento cultural no meio mediático audiovisual poderão ser medidos no gráfico abaixo.

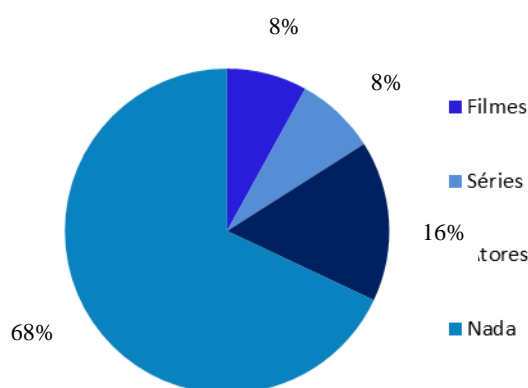


Gráfico 14: Conhecimentos culturais do meio mediático audiovisual

Conforme se pode ver no gráfico, duas alunas, representando 16% do grupo, indicaram o nome de algumas atrizes espanholas. Somente uma aluna, correspondente ao valor de 8% no gráfico, referiu que tinha visto o filme *Rec*. Os outros 8% concernem a uma outra aluna que nunca tinha visto nenhum filme em espanhol, mas que conhecia a série espanhola *Hospital Central* e a série mexicana *Mujeres Asesinas*. Os restantes 8 alunos, correspondentes a 68% do grupo, não evidenciaram quaisquer conhecimentos no âmbito das áreas solicitadas.

Como podemos observar, o conhecimento dos discentes quanto a referentes hispânicos culturais no âmbito mediático audiovisual, provou, deste modo, ser lacónico, senão mesmo diminuto em comparação com os referentes norte-americanos que povoam o seu quotidiano e influenciam inclusive as suas escolhas. Por esta razão,

procurámos, na unidade lecionada, propor atividades que os levassem a conhecer um pouco mais das personalidades do mundo do cinema (no caso da atividade de elaboração de um perfil de um ator ou diretor), e atividades em que se deparariam e trabalhariam com exemplos de filmes espanhóis e hispanoamericanos (servindo de exemplos a primeira atividade da segunda aula, na qual teriam de associar sinopses, títulos e capas (imagens) de filmes reais pertencentes a países de língua hispânica, e a atividade também proposta na segunda aula, como trabalho em casa, de elaboração de uma ficha técnica, no qual descobririam os realizadores dos filmes, os prémios ganhos, o ano de produção...). O intuito era, assim, inverter a situação de desconhecimento e levar os alunos a adentrar-se no meio sociocultural espanhol, no âmbito do tema trabalhado na unidade *Al Otro Lado de la Pantalla*.

1.2.14. Análise dos objetivos linguísticos dos discentes com o filme (cf. Anexo 1 – Parte II – Questão 1. k.)

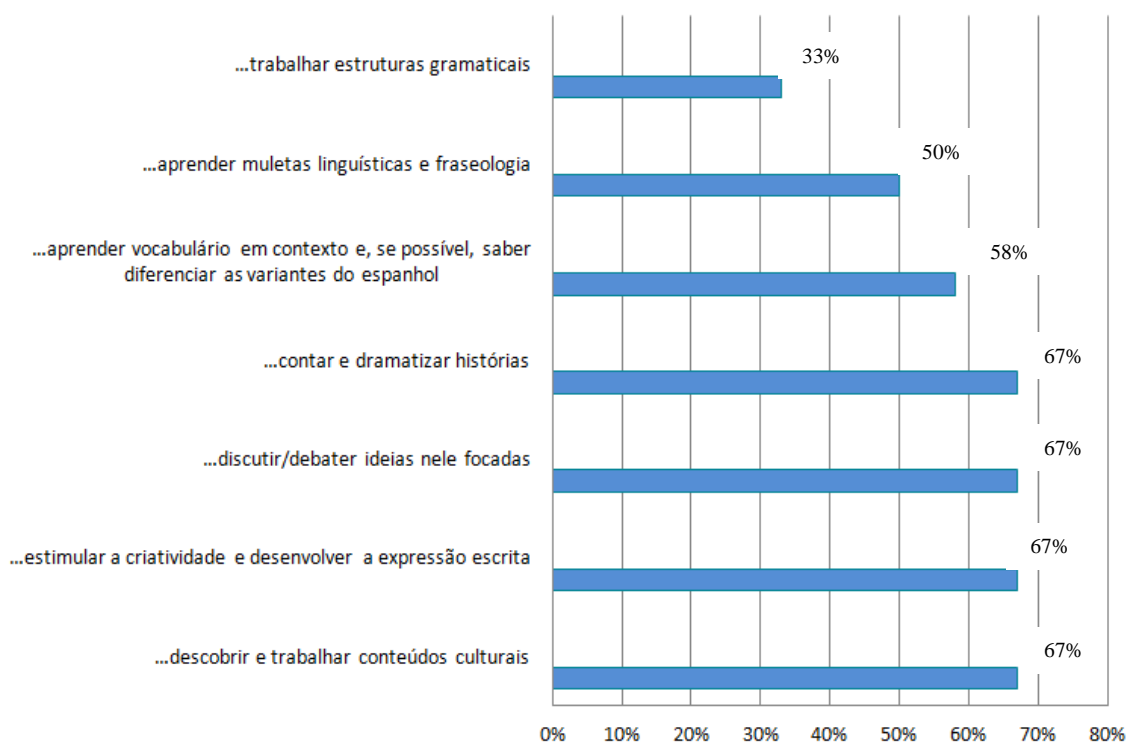


Gráfico 15: Objetivos linguísticos a alcançar com o filme

As atividades linguísticas supramencionadas dão conta das motivações várias dos alunos ao trabalhar com o filme. Assim, para a maior parte dos alunos, ou seja para 8, representados no gráfico por 67%, o filme é percecionado como um estímulo à criatividade que pode inspirar e ativar tanto a expressão escrita, no conto e reconto de histórias, como a expressão oral, através da discussão ou debate de temas com a

inclusão de várias perspectivas ou também através da improvisação aquando da visualização de cenas. O mesmo número de alunos, 8, vê no filme um veículo para aceder e trabalhar conteúdos culturais, algo que a própria fotografia do filme já permite, uma vez que proporciona uma viagem no espaço e, por vezes, também no tempo, e está carregada de símbolos que permitem não só a interculturalidade, através do estabelecimento de diferenças, como também a identificação de elementos socioculturais dentro das várias subculturas na sociedade. Como segundo objetivo, reunindo 58% dos votos, 7 alunos estabelecem, aprender, com o filme, novo léxico e ter acesso a outras variantes do espanhol. 6 alunos, representando 50% dos votos, visam, a partir do filme e do contexto que este propicia, aprender a fraseologia espanhola que só pode ser adquirida quando expostos a situações de comunicação entre hispanofalantes. Por último, 4 alunos, correspondentes a 33% dos votos, revelaram que a atividade linguística que pretendiam realizar com o filme incidia sobre a gramática, pois podiam reconhecer no discurso a aplicação das estruturas gramaticais corretas e sistematizá-las mais facilmente.

1.3. UNIDADE DIDÁTICA - AL OTRO LADO DE LA PANTALLA

1.3.1. ELEIÇÃO DO TEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E CALENDARIZAÇÃO DAS AULAS

A escolha do tema da sequência didática derivou de uma análise cuidada aos inquéritos realizados aos alunos, antes da leção da unidade, nos quais se procurava aferir não só as suas motivações, dificuldades e objetivos na língua espanhola como também o seu estilo de aprendizagem. No âmbito do último, dada a elevada percentagem que recaiu sobre a necessidade de visualização de vídeos - filmes, curtas-metragens, séries... - (ver gráfico 9), traduzida por uma receção visual e auditiva, para a efetivação do conhecimento, e uma vez que as áreas da língua de maior interesse, de acordo com as respostas dos alunos, foram os conteúdos socioculturais, o léxico e a componente pragmático-funcional (ver gráfico 8), considerámos vantajoso e desafiante apresentar aos alunos um tema que convertesse o tipo de atividade mais votada por eles (ver gráfico 10) numa unidade em redor da qual girariam todas as demais atividades. Assim sendo, e porque, hoje em dia, vivemos na era do audiovisual, aliaríamos a esse mundo da imagem cuja linguagem os alunos dominam, a transmissão de referentes culturais e linguísticos, votados pelos alunos como fatores de maior motivação na aprendizagem de uma língua estrangeira (ver gráfico 3). Por estas razões, escolhemos, dentro do meio audiovisual, a sétima arte, pois revela ser um meio excecional tanto para veicular as formas de estar social e cultural de um povo como para trabalhar diferentes áreas da língua e integrar a prática de todas as competências comunicativas, abordando-se a língua num contexto comunicacional.

O título adotado para a unidade didática lecionada foi *¡Al Otro Lado de la Pantalla!* que se enquadra no tema desta memória *O Filme como Recurso Didático na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. A eleição deste título surgiu a partir da ideia para a tarefa final, uma vez que nesta cada aluno deixa de ser um mero espectador para passar a desempenhar funções que normalmente se encontram do outro lado do ecrã, que são as de escrever e dramatizar um guião, incorporando, assim, os papéis de argumentista e realizador. Porém, este título acopla com a razão mencionada um outro sentido, que é o de o aluno abandonar o papel passivo de um espectador frente a um ecrã, para integrar o papel ativo de interagir com o que vê, refletir e pronunciar-se, usando, para o efeito, a língua espanhola.

O planeamento da unidade teve em conta diversos fatores: os objetivos a atingir, a tarefa final, as motivações dos alunos (ver gráficos 3 e 4), os conteúdos já lecionados

pela professora cooperante de onde teríamos de partir, as dificuldades comunicativas dos alunos (que se prendem mais com as competências de produção escrita e oral, conforme se pode ver no gráfico 5), a inclusão das quatro macrocompetências da língua, incidindo-se particularmente sobre aquelas que os alunos indicaram ser menos destros, as dificuldades linguísticas manifestadas no âmbito da gramática e fraseologia (ver gráfico 6), as áreas de interesse na língua, já descritas anteriormente (ver gráfico 8), e a variação de dinâmicas de grupo, incidindo algumas tarefas intermédias e a tarefa final sobre os tipos de agrupamento que, segundo os alunos, mais os ajudariam a aprender (ver gráfico 10).

A calendarização das aulas assistidas foi estabelecida tendo em consideração a planificação anual e dispôs-se da seguinte maneira:

	Datas	Horário
1.ª Aula	21 de novembro de 2011	11:45 - 13:15
2.ª Aula	23 de novembro de 2011	08:15-09:45
3.ª Aula	28 de novembro de 2011	11:45 - 13:15
4.ª Aula	30 de novembro de 2011	08:15-09:45
5.ª Aula	5 de Dezembro de 2011	11:45 - 13:15
6.ª Aula	7 de Dezembro de 2011	08:15-09:45
7.ª Aula	12 de Dezembro de 2011	11:45 - 13:15

É de referir que a sexta aula, inicialmente destinada à divulgação da avaliação das tarefas e à autoavaliação por parte dos alunos, foi solicitada, pelos últimos, para a dramatização do guião, uma vez que estes sentiram a necessidade de pedir mais tempo para a conclusão da tarefa final. Esta aula foi concedida, com o consentimento da professora-cooperante. A sétima aula destinou-se, assim, à divulgação das notas obtidas pelos alunos nas tarefas intermédias e na tarefa final (elaboração e dramatização de um guião) e à distribuição de uma ficha de auto-avaliação. Deste modo, entendeu-se ser mais seguro estender a unidade por mais uma aula, de forma a findar a sequência didática da melhor forma possível, ou seja com todos os procedimentos imprescindíveis para a sua completude.

Ainda que venha a ser mencionado no subcapítulo da avaliação, não gostaríamos de deixar de referir que houve um elemento de avaliação elaborado na sequência da unidade lecionada e que, por conseguinte, incidia sobre os conteúdos por nós trabalhados, que viria a ser aplicado pela professora cooperante mais tarde, devido ao

calendário de avaliações já estipulado pela escola. Esse elemento traduziu-se por uma prova de avaliação, sendo que a atribuição de classificações, pelas razões já indicadas, competiu à professora cooperante.

1.3.2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM APLICADA

A perspetiva que orientou a planificação e a lecionação da unidade didática *Al Otro Lado de la Pantalla* está ancorada no ensino da língua baseado em tarefas, segundo uma abordagem comunicativa, advogadas no *QECR* e no *Programa de Espanhol, Nível de Continuação - 10.º Ano*. Esta perspetiva traduz-se, assim, numa metodologia que procura proporcionar processos de comunicação em sala de aula, organizando, sequenciando e concretizando, para tal, tarefas intermédias de aprendizagem que culminam, por fim, numa tarefa final:

“A abordagem (...) é (...) orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. Se os atos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de ações em contexto social, as quais lhe atribuem uma significação plena. (...) Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social.” (Conselho da Europa 2001:29)

“Sem abandonar a “abordagem comunicativa” e como revitalização dos seus princípios, propicia-se, de acordo com as orientações do *Quadro Europeu Comum de Referência*, uma metodologia orientada para a ação, estimulando professores e alunos para a realização e tarefas comunicativas que conduzam à utilização de uma língua autêntica, ou seja, não laboratorial. Os princípios orientadores da acção pedagógica para o programa de Espanhol determinam assim práticas pedagógicas orientadas para a acção, centradas na resolução de problemas (...)” (Fernández 2002: 3)

Na presente unidade, houve uma preocupação em articular, de forma sequenciada, várias actividades linguísticas, nas quais os alunos pudessem ativar as suas competências gerais e comunicativas, e de levá-las a confluir numa tarefa final significativa para estes. Para tal, foi necessário implicá-los no processo de aprendizagem, logo num estágio inicial, através de um convite à manifestação de preferências quanto à tarefa final que fosse mais significativa para eles, tendo em conta os seus objetivos linguísticos e o seu

estilo de aprendizagem. Visou-se assim o que o *Programa de Espanhol, Nível de Continuação - 10.º Ano* designa:

“(...) responsabilizar o aprendente na tomada de decisões no que se refere à sua própria aprendizagem. Isto é, é necessário encetar um processo de negociação para adequar a planificação inicial a cada grupo concreto de alunos, em função das suas capacidades, interesses e necessidades, para que eles possam gradualmente conquistar a autonomia na aprendizagem da língua espanhola, que (...) lhes permita continuar a tarefa de aprender a aprender.” (Fernández 2002:23)

Sendo que:

“A perspetiva que orienta estes programas prevê a adequação dos objetivos e conteúdos a situações educativas diversas e incita os professores a negociarem com os seus alunos para trabalharem sobre os aspetos mais significativos para estes, com a certeza de que, desse modo, se atingem melhor os objetivos programados” (Fernández 2002:5)

Para saber quais as suas necessidades, interesses e objetivos, realizámos um questionário de análise de necessidades, o qual já foi analisado anteriormente nesta memória, que nos indicou que os objetivos linguísticos, para 67% dos alunos, passava por trabalhar a expressão oral, através do conto e dramatização de histórias, e que, para 23% dos alunos, passava por desenvolver a expressão escrita. O questionário também nos indicou que das atividades mais apreciadas para aprender ELE se encontravam os jogos de rol (10,2%) e a visualização de vídeos (12,5%) - (cf. gráficos 10 e 15). Por estas razões, elegeríamos como tarefa final, a elaboração e dramatização de um guião, para ser filmado e exposto numa plataforma virtual, acedida somente pela turma.

Em todo o processo, procurámos, assim, colocar o aluno como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, valorizando as suas necessidades e interesses, de forma a não só potenciar a sua apropriação dos recursos linguísticos e a sua comunicação, mas também motivá-lo a participar ativamente na construção do seu conhecimento e levá-lo a construir, por conseguinte, aprendizagens significativas. Os pressupostos subjacentes encontram-se descritos no *Programa de Espanhol, Nível de Continuação - 10.º Ano*:

“O paradigma metodológico que se escolheu foi o comunicativo, já que ele privilegia um crescimento holístico do indivíduo, em que o aluno é o centro da aprendizagem, sendo que a competência surge como uma macrocompetência, que integra as subcompetência – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística.” (Fernández 2002:3)

O intuito de incluir os alunos em todo o processo prende-se com a noção de responsabilidade, pois ao negociar-se a tarefa final, e por conseguinte, as tarefas intermédias, em função dos seus objetivos linguísticos, atribuímos-lhe a responsabilidade de envolvimento na aprendizagem e cumprimento dessas tarefas, deixando entrever já os critérios segundo os quais serão avaliados posteriormente.

Uma vez delineada a tarefa final, procurámos definir e organizar as diversas fases e atividades que compõem a nossa unidade didática, tendo sempre o cuidado de elencar e adequar os objetivos relacionados com a unidade de acordo com o que iríamos solicitar aos alunos que realizassem na tarefa final. Do início ao fim da unidade, houve, também, a preocupação de articular todas as atividades e conteúdos, de forma a promover uma coesão didática e a consolidar as aprendizagens mediante esse fio condutor. Essa coesão foi imprescindível para que os alunos executassem a tarefa final com êxito, dado que esta última reuniu em si elementos de toda a sequência didática, à semelhança do que acontece com o próprio filme. Assim, tal como na realização de qualquer filme são necessárias várias fases, que vão desde o momento no qual se procura a informação (temas atuais, factos reais ou inclusive histórias baseadas em livros) até ao momento em que se converte a informação em argumento, e este num guião, sendo transmitido, posteriormente, através de imagens, o mesmo se procurou reproduzir em sala de aula. Deste modo, foram pesquisados, veiculados e trabalhados todos os elementos que, ao redor do trabalho com o filme, se prendem com as componentes lexical (no âmbito dos géneros cinematográficos, das posições e ações do corpo, dos sentimentos e estados de ânimo, e do vocabulário relacionado com o cinema), funcional (dar a opinião, expressar acordo, desacordo, indiferença – numa primeira fase de definição de temas e da história do guião –, dar informação sobre o espaço, posturas e movimentos do corpo – na escrita do guião e inclusive avaliar situações – no desenvolvimento do guião e também no própria reflexão crítica que os alunos fazem ao seu trabalho a fim de o melhorarem), gramatical (orações subordinadas substantivas com os Modos Indicativo e Subjuntivo) e discursiva (analisando com os alunos o processo prototípico de um guião) na aula de espanhol, com o intuito de que tudo confluísse na tarefa final, na qual os alunos teriam de converter as ideias de sinopses, por eles realizadas num primeiro estágio, num guião cinematográfico com uma sequência lógica e sugestiva a ser, subsequentemente, dramatizado e gravado. Para tal os alunos teriam de aplicar tudo o que tinham aprendido durante a unidade.

Dentro das atividades linguísticas propostas, atendemos à diversificação de destrezas a pôr em prática, incidindo-se, ainda assim, em menor grau, sobre a

compreensão escrita, dados os constrangimentos de tempo e também tendo em conta o facto de esta ser uma das destrezas mais trabalhadas em manuais e na sala de aula, procurando nós aqui criar uma experiência diferente com a exploração da destreza *audiovisual*¹¹². O objetivo, por excelência, foi levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações que fossem “facilitadoras” da comunicação e que deixassem entrever os aspetos socioculturais que lhe estavam associadas.

As tarefas propostas procuraram implicar os alunos tanto em processos de interação oral (através da negociação de temas e do argumento para o guião, ou até mesmo na alternância de intervenções patente no debate na segunda aula), como em atividades de expressão oral (através da justificação de opções na atividade sobre a associação de sinopses com os títulos e as imagens, e através da exposição de pontos de vistas sobre temas apresentados pelos filmes), a atividades incidentes sobre a expressão escrita (com a elaboração da ficha técnica de um filme ou com a escrita de sinopse e de guião), passando por atividades de compreensão oral (como a audição do bolero), e, como não poderia deixar de ser, como a constante de todo o processo - a compreensão audiovisual (com os excertos de filmes e a aplicação desta destreza em exercícios de natureza vária – desde a léxica, à gramatical, passando pela funcional). No âmbito de atividades relativas à compreensão escrita, estas surgiram em articulação com a visualização de excertos de filmes e, também, para dar conta de modelos de estruturas textuais (ver anexos 8 e 24) para o desenvolvimento da competência pragmático-discursiva, na escrita da sinopse e do guião.

É de salientar que as atividades propostas procuraram trabalhar a língua nas suas diversas áreas, ao serviço da comunicação. Tal como Martín Peris (2004) explicita:

“A prática comunicativa não vira costas à gramática ou a qualquer outro nível de análise da língua. A diferença fundamental entre a abordagem por tarefas e as abordagens anteriores é o facto de os conteúdos linguísticos serem introduzidos no programa em função da tarefa que se pretende levar a cabo.”

Para o desenvolvimento das atividades no decurso da unidade, privilegiámos o trabalho em grupos pequenos e a pares, havendo também momentos de trabalho individual e momentos de sessão plenária com toda a turma. No âmbito da nossa preferência por trabalho em pequenos grupos, ainda que pudéssemos arriscar o que Ellis (2005:26) define como “um risco manifesto (...) em grupos monolingues, onde os

¹¹² No capítulo dedicado à conclusão, procederemos a uma reflexão sobre outras atividades que se poderiam desenvolver no âmbito do trabalho com o filme, nomeadamente, as que incidem sobre a compreensão escrita.

aprendentes recorrerão à sua L1 enquanto falam uns com os outros”¹¹³, o facto de o grupo ser tão pequeno incentivou-nos a estabelecer essas dinâmicas e ao próprio grupo motivou-o a falar espanhol, uma vez que conseguiam ser escutados e devidamente acompanhados.

Um aspeto de extrema importância para nós na elaboração da unidade didática prendeu-se com os materiais com que iríamos trabalhar. Tendo em conta que os filmes espanhóis com mais projeção internacional apresentam um nível desadequado à faixa etária dos alunos, tivemos de pesquisar outras películas, cujos temas fossem relacionais e familiares para os alunos, no sentido em que estes últimos conseguissem identificá-los e identificar-se com eles. Assim, escolhemos filmes que retratam situações familiares e relações interpessoais, que são contextos conhecidos para os alunos e que, ao mesmo tempo, traduzem aspetos verosímeis da vida. Uma outra razão na base da eleição dos três filmes com que trabalhámos prendeu-se com a diversidade cultural a que queríamos expor os alunos. Pretendíamos, assim, não trabalhar só com o contexto espanhol, mas também com o contexto hispanoamericano, nomeadamente o argentino e o cubano, onde poderíamos explorar outros campos da língua: com o filme *El Hijo de la Novia* (2001) explorar o léxico do castelhano *rioplatense* e com o filme *Chico & Rita* (2010) visitar a realidade social de Cuba aquando da revolução.

A parte destes recursos audiovisuais e do bolero *Sabor a mí*, que pretendia ambientar e adentrar os alunos no contexto sociocultural cubano, os demais materiais foram concebidos por nós, privilegiando sempre o seu propósito comunicativo e com a preocupação de levar os alunos a expandir os seus conhecimentos. O vídeo introdutório da primeira atividade, na primeira aula, é um exemplo disso, pois visa dar a conhecer aos alunos referências culturais do mundo hispânico com credibilidade e provas dadas na sua esfera de ação.

A unidade didática lecionada encontra-se disposta nesta memória do seguinte modo: numa primeira fase estão descritos a área temática, o título da unidade, a duração, os destinatários, o nível de domínio e a tarefa final. De seguida, apresentam-se os objetivos linguísticos que deveriam realizar na tarefa final e as atividades de comunicação realizadas nas tarefas intermédias, ao longo da unidade, a fim de cumprir com êxito a tarefa final e atingir os objetivos propostos. Numa segunda fase, apresentam-se os objetivos gerais e específicos da unidade, os conteúdos a ser trabalhados e os instrumentos de avaliação. Numa terceira fase, expor-se-á um esquema

¹¹³ “un riesgo manifiesto (...) en grupos monolingües, donde los aprendientes recurrirán a su L1 mientras hablan unos con los otros.” (Tradução própria)

do processo de lecionação da unidade e proceder-se-á à exposição do planeado para cada sessão, onde se poderão observar as diferentes fases da aula, a descrição de cada tarefa, atividade comunicativa ou linguística, as competências trabalhadas, as áreas da língua trabalhadas, as dinâmicas de trabalho e o tempo previsto para cada atividade.

1.3.3. A UNIDADE DIDÁTICA PLANIFICADA

Área Temática: A Sétima Arte

Título: *Al otro lado de la pantalla*

Tempo de duração previsto: 450 minutos

Destinatários: um grupo de 12 alunos do 10.º Ano, provenientes das turmas D e F, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

Nível de domínio: Segundo o programa em vigor, um nível B1.2 (ver).

Tarefa Final: Elaborar e dramatizar um guião sob um determinado género cinematográfico a partir imagens e de argumentos definidos pelos alunos em sinopses. Ambos guião e dramatização serão avaliados, aferindo-se, assim, tanto a expressão escrita como a expressão oral, ficando a dramatização registada num filme, colocado, *a posteriori*, na wiki *¡Al Otro Lado de la Pantalla!*¹¹⁴ criada para os alunos.

No quadro seguinte, procuraremos evidenciar os objetivos propostos nesta última tarefa comunicativa bem como as tarefas de apoio linguístico realizadas ao longo da unidade que viriam a revelar-se essenciais para cumpri-los:

Tarefa Final	Tarefas de apoio linguístico
<ul style="list-style-type: none">- Compor um produto textual (guião), de acordo com a estrutura de um género discursivo de transmissão oral e escrita - com apresentação, conflito, reviravolta e desenlace -, e dramatizá-lo. Nele deverão:- Identificar e descrever onde e quando se situa a ação	<ul style="list-style-type: none">- visualizar excertos, interpretá-los, antecipar contextos, descrever cenas, improvisar falas, ler guiões, extrair informação temática e discursiva.- Identificar e descrever a localização de personagens e objetos (<i>Rafa está sentado y mira a su amigo que está de pie</i>) Atividade realizada com o filme <i>El Hijo de la Novia</i>.

¹¹⁴ Aceder à wiki em www.alotroladodelapantalla.wikispaces.com.

<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever posições e movimentos no espaço 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever as mudanças de posições e de lugar dos personagens (<i>Juan Carlos se pone de pie</i>), (<i>Mientras se pelean, Rafa y Juan Carlos se mueven hacia la derecha</i>) – Atividade realizada com o filme <i>El Hijo de la Novia</i>.
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever mudanças de atitude ou de comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e descrever as mudanças de atitude ou de comportamento dos personagens (<i>la madre mira nerviosa a la hija</i>), (<i>la familia se queda en silencio</i>) – Atividade realizada com o filme <i>Familia</i>.
<ul style="list-style-type: none"> - Indicar sequenciação temporal 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer a sequenciação temporal entre cenas ou entre acontecimentos (<i>Después de trasladarse a Nueva York, Chico busca a Rita</i>), (<i>De pronto se enamoran</i>) – Atividades realizadas com o filme de animação <i>Chico & Rita</i>.
<ul style="list-style-type: none"> - Expressar a opinião e justificá-la (aquando da definição do roteiro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar e justificar pontos de vista diferentes num diálogo entre pais e filhos (<i>yo no creo que debas tener un ordenador en tu habitación puesto que hay muchos peligros en la web</i>), (<i>desde mi punto de vista, tengo derecho a mi privacidad</i>). – Debate realizado com o filme <i>Familia</i>.
<ul style="list-style-type: none"> - Criticar atitudes (no desenvolvimento, ou seja, no ponto de confrontação, da história) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os expoentes para as funções de criticar a atitude de alguém e de retirar a importância à causa e à sua consequência (<i>¡Tampoco es para ponerse así!</i>) - Atividade realizada com o filme <i>Familia</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Expressar indiferença (no 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os expoentes para a função de

desenvolvimento, ou seja, no ponto de confrontação, da história)	expressar indiferença (<i>¿Qué más da?</i>), (<i>¿Qué importa eso!</i>) – Atividade realizada com o filme <i>Familia</i> .
- Protestar pela insistência de alguém (no desenvolvimento, ou seja, no ponto de confrontação, da história)	- Identificar os expoentes para a função de protestar pela insistência de alguém (<i>¿Dale que te pego!</i>) – Atividade realizada com o filme <i>Familia</i> .
- Avaliar	- Expressar juízos de valor sobre a vida de Rafael (<i>Es importante que Rafa pida perdón a Naty</i>). - Atividade realizada com o filme <i>El Hijo de la Novia</i> .

Tarefas Intermédias:

1. Criação de um perfil virtual de personalidades do cinema (a expor na wiki);
2. Elaboração de sinopse;
3. Realização de ficha técnica e artística de filme;
4. Debate;
5. Descrição de ações e de reações numa sequência em movimento;
6. Improvisação de intervenções em cena desprovida de som;
7. Conto oral de história de filme a partir de imagens desordenadas;

Objetivos Gerais:

- Difundir a língua e a cultura dos países hispanos;
- Aprofundar o conhecimento no que concerne a ícones do património cultural do mundo hispânico (de Espanha e da Hispanoamérica) más significativos e de maior projeção internacional;
- Tomar consciência da diversidade cultural e da influência que pode ter a própria identidade cultural na perceção e interpretação de outras culturas, em particular das culturas dos países hispanos;
- Valorizar a riqueza cultural que a diversidade linguística subentende;

- Difundir o cinema espanhol e hispanoamericano e contribuir para o seu fortalecimento nas classes de ELE;
- Potenciar as relações interpessoais: partilhar opiniões, pontos de vista, experiências pessoais, sentimentos e desejos em torno de temas de interesse pessoal ou geral;
- Lidar com textos orais e escritos sobre temas relacionados com áreas de interesse, com gostos e preferências;
- Extrair e veicular a informação de um texto: as ideias principais e secundárias;
- Emitir juízos de valor em relação a textos orais ou escritos;
- Programar, realizar e avaliar tarefas que permitam a prática e o reforço de conteúdos novos;
- Favorecer a prática de todas as competências linguísticas: assegurar e aumentar o domínio das capacidades recetivas e produtivas, tanto a nível da língua oral como escrita;
- Integrar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Identificar ícones do património cultural de Espanha e da Hispanoamérica relacionados com as artes, em geral, e com a sétima arte, em particular;
- Contactar com filmes espanhóis e hispanoamericanos;
- Contactar e reconhecer festivais e prémios de cinema: Goya, Cóndor de Plata...
- Ampliar o léxico relativo ao cinema: identificar géneros cinematográficos e profissões associadas ao mundo da sétima arte;
- Extrair a informação de sinopses de filmes espanhóis e hispanoamericanos, a fim de relacioná-las com os títulos e de posicioná-las sob o género cinematográfico correto;
- Compreender, localizar e extrair informação específica de excertos cinematográficos;
- Familiarizar-se com acentos e dialetos variados em espanhol: identificar diferenças entre o espanhol latinoamericano (da Argentina e de Cuba) e o espanhol de Espanha;
- Reconhecer e valorizar as características (léxico, expressões, prosódia e pronúncia) do espanhol rioplatense (de *Río de la Plata*);
- Expressar e justificar opiniões e juízos de valor;
- Reforçar as bases gramaticais necessárias para o exercício das competências comunicativas: reconhecer e aplicar construções gramaticais de maior complexidade;
- Reconhecer e usar adequadamente tipos textuais e discursivos:

- Reconhecer a estrutura de uma sinopse (apresentação de personagens, conflito e indício de reviravolta);
- Escrever a sinopse de um filme;
- Reconhecer a estrutura de um guião;
- Escrever um pequeno guião com base numa sinopse.

Conteúdos¹¹⁵

Funcionais:	Expressar a opinião: <i>yo creo que; no creo que; a mí me parece que; a mí no me parece que; yo pienso que; en mi opinión; desde mi punto de vista; para mí.</i>
	Justificar uma posição: <i>porque; pues; puesto que; ya que; dado que; considerando; por; como.</i>
	Expressar indiferença: <i>¿qué más da?; ¡me da igual!; ¡qué importa eso!; ¡da lo mismo!; ¡me es indiferente!</i>
	Negar enfaticamente uma petição ou uma afirmação: <i>¡de eso nada!; ¡para nada!; ¡qué va!; ¡qué dices!; ¡y un jamón!; ¡naranjas de la China!</i>
	Protestar pela insistência de alguém: <i>¡y dale!; ¡dale que dale!; ¡dale que te pego!</i>
	Criticar a atitude de alguém e minimizar a causa e a consequência: <i>¡tampoco es para ponerse así!; ¡tampoco es para tanto!; ¡no es para tanto!</i>
	Posicionar-se a favor de ou contra algo: <i>estoy a favor; estoy en contra; estoy de acuerdo; no estoy de acuerdo; a mí también me parece que;</i>
	Expressar acordo: <i>sí, está claro que; sí, es evidente que; tienes razón; yo pienso/opino lo mismo que tú; yo pienso/veo como/igual que tú; sí, es verdad que/es cierto que; a mí también / tampoco me parece que sí;</i>

¹¹⁵ De acordo com a descrição no *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006), vol. II (B1/B2).

Funcionais

Expressar desacordo: *pues no; no tienes razón; creo que te equivocas; yo no comparto tu opinión / punto de vista; no es cierto que; yo pienso justo lo contrario; yo opino que no; pues a mí me parece que no.*

Expressar acordo e desacordo rotundo: *¡por supuesto!; ¡desde luego que sí!; ¡pues, claro que sí!; ¡sin duda alguna!; ¡qué va!; ¡en absoluto!; ¡No, no!; ¡claro que no!*

Expressar aprovação e desaprovação: *me parece bien que; me parece genial que; no me parece bien que; me parece fatal que.*

Avaliar: *es bueno que; está bien/ mal que; qué bien/mal que.*

Expressar certeza e evidência: *estoy seguro de que; está claro que; es cierto que; es evidente que.*

Aconselhar: *es importante que; es necesario que.*

Dar informação sobre:

- a localização de pessoas e objetos: *está frente (a la barra); está arrodillado;*

- a mudança de posição e de lugar: *se marcha; se pone de pie; camina hacia adelante; se mueve hacia la izquierda.*

- a mudança de atitude ou de comportamento: *se pone a llorar; vuelven al silencio;*

- a sequenciação temporal: *en ese momento; tras (algún tiempo); de pronto; de golpe.*

Lexicais:

Noções Específicas¹¹⁶ no âmbito de:

Atividades artísticas:

- vocabulário associado ao cinema: *pantalla; cinta; tráiler; sinopsis; argumento; guión cinematográfico; planteamiento; nudo; desenlace; banda sonora; portada; cartelera; título; secuencia; final en abierto;*

¹¹⁶ Designação atribuída no *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español*. (Instituto Cervantes 2006:504-505).

rodaje; estreno; reparto; decorado; escena(s); nudo; rodar una película; personaje; hacer un papel; versión original; versión doblada; versión subtitulada.

- vocabulário relacionado com os géneros cinematográficos: *película romántica; policíaca; drama; histórica; musical; de terror; de risa (comedia); de ciencia ficción; de acción; de aventuras; de guerra; de animación (dibujos animados); de crítica social;*

- vocabulário relacionado com profissões associadas ao mundo do cinema: *productor (a); director (a); guionista; decorador (a); técnico (a) de sonido; doble.*

- vocabulário relacionado com jargões e expressões idiomáticas do castelhano rioplatense (Argentina): *che; despelote; vos; pibe; darse manija; plata; vieja; laburo; boludo; anteojos; dar a uno bola; mandar fruta; julepe.*

Indivíduo: dimensão percetiva e anímica¹¹⁷

- vocabulário relacionado com sentimentos e estados de ânimo: *ponerse triste / a llorar/ contento / a reír / de mal humor / furioso / a gritar; encontrarse bien / mal; deprimirse; aburrirse; estar estresado / deprimido / asustado / apenado / agobiado; estar animado.*

Indivíduo: dimensão física

- vocabulário relacionado com as ações e as posições do corpo: *estar sentado / de pie / tumbado / arrodillado / junto a / al fondo de; tumbarse; tirarse; caminar hacia arriba / abajo; moverse hacia adelante / atrás; acercarse; alejarse; bajar la cabeza; ponerse de pie / de espaldas / de perfil / de rodillas; girarse; quedarse quieto.*

¹¹⁷ Designação atribuída no *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006:450-451).

Lexicais: Noções Gerais¹¹⁸ no âmbito de:

Noções Temporais

- vocabulário relacionado com referências gerais de tempo: *en ese momento*; com a localização no tempo: *entonces*; com aspetos de desenvolvimento, com valor de simultaneidade: *al mismo tiempo*; *mientras*; com aspetos de desenvolvimento, com valor de posterioridade: *un poco más tarde*; *un rato / un tiempo después*; *luego*; *inmediatamente*; *al rato*; *al poco tiempo*; *en cuanto*; com aspetos de desenvolvimento, com valor de mudança: *de repente*; *de pronto*; *de golpe*.

Gramaticais: - Conjunções e locuções subordinativas adverbiais causais: *pues; puesto que; ya que; por; considerando; como; dado que.*

- Modo Indicativo em estruturas fixas (orações subordinadas substantivas) com verbos atributivos:

Estar seguro de que ...

Está claro que ...

Es cierto que ... + verbo no Modo Indicativo

Es evidente que ...

No cabe duda que ...

- Modo Conjuntivo em estruturas fixas (orações subordinadas substantivas):

Es importante que ... + Presente do Conjuntivo

Es necesario que ...

- com verbos de opinião na negativa, com a função de CD:

No creo que...

+ verbo no Modo Conjuntivo

A mí no me parece que ...

- com construções que suponham juízos de valor:

¹¹⁸ Designação atribuída no *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006:414).

Me parece + adjetivo + *que* ... + Presente do Conjuntivo

No me parece + adjetivo + *que* ...

↓
(*bien, fatal, genial...*)

Es bueno que ...

Está bien que ... + Presente do Conjuntivo

Está mal que ...

- com pronomes exclamativos:

qué + substantivo / advérbio / adjetivo + preposição

Ex: *¡Qué mal que Rafa haya vendido el restaurante!*

- Verbos de cambio:

ponerse; quedarse; volverse.

Discursivos

Sequências descritivas e narrativas.

Socioculturais¹¹⁹

- Acontecimentos culturais: *Prémios Goya, Prémios Nacionales de Cinema, Prémios Fipresci*¹²⁰ ...;

- Personalidades da vida social e cultural e realizações culturais: Manolo Valdés, Fernando Botero (escultura); Luz Casal (música); Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dalí (pintura); Gabriel García Márquez (literatura); Shakira, Joaquín Cortés (danza) Gaudi; La Sagrada Familia, Alhambra, Guggenheim (obras arquitetónicas); (abordados no vídeo de apresentação da unidade);

- Cinema e artes do espetáculo: filmes de países hispanos com projeção internacional – *Familia* (1996) vencedor nas categorias de Melhor Guião Original e de Melhor Realizador Novo¹²¹ na XII edição dos Prémios Goya e vencedor de Melhor Ator e de Melhor Filme no Festival de Cinema de Miami;

El Hijo de la Novia (2001), vencedor de Melhor Filme

¹¹⁹ De acordo com os referentes culturais no *Plan Curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes 2006:523-541).

¹²⁰ *Federación Internacional de la Prensa Cinematográfica.*

¹²¹ Mejor Director Novel.

Socioculturais

Latinoamericano e do Grande Prémio do Júri, no Festival Internacional de Cinema de Montreal, vencedor da *Espiga de Plata* outorgado pelo Júri Internacional do 46.º Festival Internacional de Cinema de Valladolid, e nomeado para o óscar de melhor filme estrangeiro na 74.^a Cerimónia dos Óscares em 2002;

Chico & Rita (2010), vencedor na categoria de melhor filme de animação na XXV edição dos Prémios Goya e na XXIV edição dos Prémios do Cinema Europeu e candidato à mesma categoria na 84.^a Cerimónia dos Óscares em 2012.

- Diretores de cinema de países hispanos com projeção internacional: Pedro Almodóvar, Fernando León de Aranoa, Juan José Campanella e Fernando Trueba;

- Atores e atrizes de países hispanos com projeção internacional: Antonio Banderas, Penélope Cruz, Ricardo Darín, Javier Bardem...;

- População: causas principais da emigração e destinos principais dos emigrantes no séc. XX (abordado com o filme *Chico & Rita*);

- Acontecimentos e personalidades históricas: a Revolução Cubana e as suas figuras mais emblemáticas (abordado com o filme *Chico & Rita*);

- Música popular e tradicional (de Cuba): bolero (trabalhado no filme *Chico & Rita*).

Estratégias

- Fomentar a implicação do aluno no seu processo de aprendizagem;
- Vincular o processo de aprendizagem ao quotidiano do aluno;
- Ativar os seus conhecimentos prévios quanto ao léxico associado ao tema;
- Inferir fraseologia a partir do contexto comunicacional;
- Estabelecer comparações entre a sua LM (Português) e E/LE;
- Potenciar a aprendizagem colaborativa na língua alvo;
- Estimular a cooperação interpessoal, para haver uma compreensão mútua e para a manutenção de um foco preciso na tarefa em curso;

- Incentivar o aluno expressar-se em espanhol;
- Desenvolver a autonomia do aluno, contribuindo para consciencializá-lo quanto à sua capacidade de aprender por si próprio e propondo tarefas para este trabalho autónomo;
- Promover a auto e heterocorreção como estratégia de aprendizagem.

Recursos Didáticos

- Projetor
- Cd de la banda sonora de *Chico & Rita*
- Quadro
- Computador portátil
- Colunas de som
- DVDs dos filmes selecionados: *Familia* (1996) e *El Hijo de la Novia* (2001)
- Internet: tráiler do filme *Chico & Rita*

Materiais

- Vídeo introdutório sobre ícones do património artístico-cultural de Espanha e da Hispanoamérica
- Powerpoint – Estrutura da Sinopse
- PowerPoint – Estrutura do Guião
- Fichas elaboradas pela profesora
- Fichas com as transcrições de los fragmentos cinematográficos
- Cartões em cartolina
- Títulos de filmes recortados
- Sinopses de filmes recortadas
- Caixas de DVD
- Capas de filmes
- Caderno do aluno

Avaliação

Observação direta;

Comportamento e atitudes;

Autoavaliação.

ESQUEMA GERAL DO PROCESSO

AULA 1

Atividade introdutória: Esclarecimento dos objectivos e avaliação da unidade

1. Tarefa 1 – Fase 1: Atividade de visionamento de um vídeo sobre diferentes ícones culturais hispânicos relacionados com o mundo das artes e identificação da área artística a que pertencem;
2. Tarefa 1 – Fase 2: Leitura de pequenos excertos sobre a origem de diferentes tipos de arte para a sua identificação e identificação de subgéneros artísticos;
3. Tarefa 1 – Fase 3: Classificação dos tipos de arte segundo a sua projecção hoje em dia – do mais valorizado na sociedade do séc. XXI ao menos – e segundo o cânon, justificando as opções com o uso de conjunções e locuções subordinativas adverbiais causais;
4. Tarefa 2 – Fase 1: Identificação dos intervenientes no processo de criação do filme mediante um jogo de interacção oral, *Tabú*;
5. Tarefa 2 – Fase 2: Identificação de géneros cinematográficos numa sopa de letras.
6. Tarefa 3 – Criação de perfil virtual de uma personalidade associada ao cinema espanhol ou hispanoamericano.

AULA 2

7. Tarefa 1 – Fase 1: Observação e associação de elementos visuais (imagens de filmes) com elementos textuais (títulos e sinopses) a reunir em caixas de DVD;
8. Tarefa 1 – Fase 2: Apresentação da fundamentação por detrás da associação de elementos, através da emissão de opinião;
9. Tarefa 2 – Fase 1: Análise de um modelo de sinopse de filme;
10. Tarefa 2 – Fase 2: Elaboração de sinopse para filme, a partir das imagens e título;
11. Tarefa 3 – Realização de ficha técnico-artística do filme, relativa à sinopse que foi criada pelos alunos; (tarefa a ser realizada em casa)
12. Tarefa 4 – Fase 1: Observação de imagem da capa do filme *Familia* e inferência de elementos concernentes ao filme: título, relação entre personagens, género cinematográfico e temas centrais;
13. Tarefa 4 – Fase 2: Visionamento de excerto do filme *Familia* sem som para identificação de elementos referentes à compreensão visual: tempo e espaço da ação, e emoções, reacções evidenciadas pelos personagens;
14. Tarefa 4 – Fase 3: Leitura da cena visionada, identificação de atos de fala e das intenções subjacentes, e exercício de aplicação dos atos de fala em tiras de banda desenhada;
15. Tarefa 5 – Debate sobre relações familiares, defendendo uma parte da turma a

AULA 3

16. Tarefa 1 – Fase 1: Apresentação oral do perfil e da carreira de um realizador ou de um ator de origem hispano-americana, por alunos;
17. Tarefa 1 – Fase 2: Visionamento e compreensão audiovisual de um excerto do filme *El Hijo de la Novia*;
18. Tarefa 1 – Fase 3: Identificação e ampliação de vocabulário, a partir do excerto visionado, no âmbito do castelhano rioplatense (Argentina) e sua articulação com o vocabulário correspondente no espanhol peninsular;
19. Tarefa 2 – Fase 1: Leitura dramatizada da cena visionada e identificação de descrições de mudança de lugar, de posição, de atitude e de comportamento;
20. Tarefa 2 – Fase 2: Descrição de ações numa cena sem som, usando o vocabulário relativo à dimensão física dos personagens (mudança de lugar e posição) e à dimensão perceptiva e anímica (mudança de atitude e de comportamento);
21. Tarefa 3 – Fase 1: Elaboração de suposições sobre o futuro das personagens com base em imagens de cenas posteriores do filme;
22. Tarefa 3 – Fase 2: Exercício de produção escrita controlada – preenchimento de balões com falas de personagens sob o espírito das legendas facultadas;
23. Tarefa 3 – Fase 3: Elaboração de conselhos e de recomendações à personagem principal, de forma a solucionar os seus problemas;
24. Tarefa 4 – Visionamento de um dos excertos finais do filme, sem som, e improvisação das intervenções dos personagens, para a atribuição de um final feliz.

A

V

A

L

I

A

Ç

Ã

O

ESQUEMA GERAL DO PROCESSO

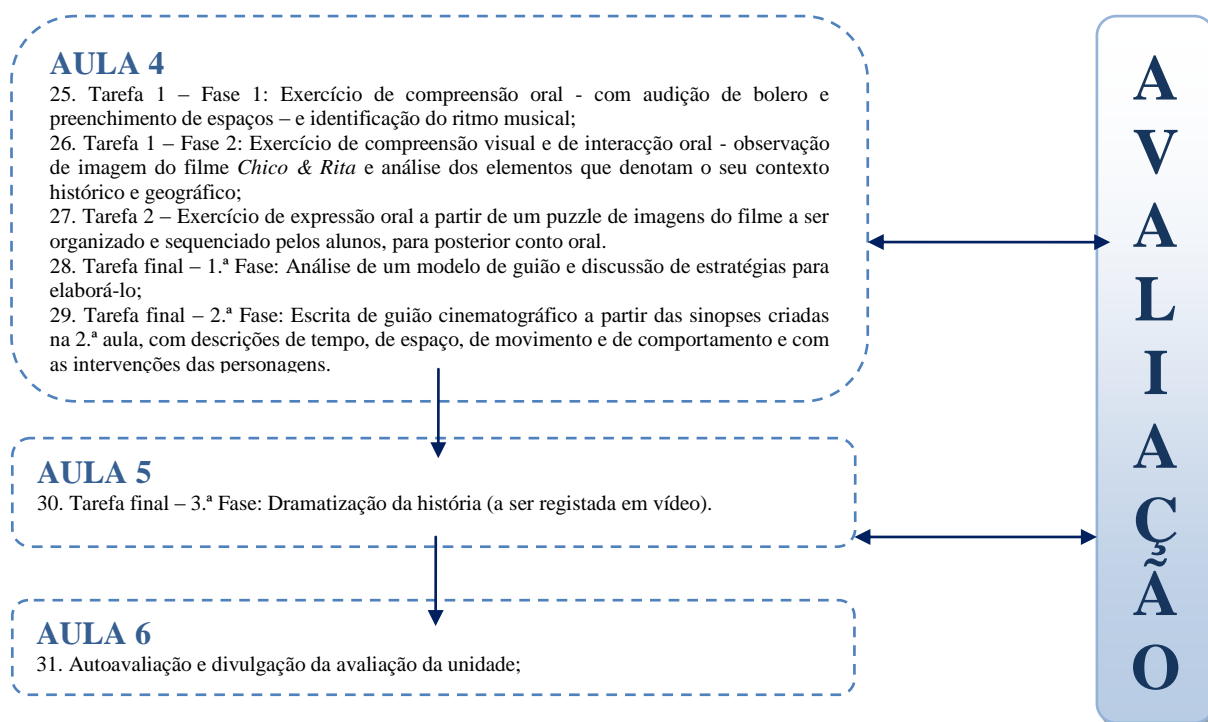


Figura 1

1.3.4. DESENVOLVIMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA / DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Aula 1 – 90 min.

Tarea 1

- Visionado de video e identificación de tipos de arte y de iconos de la cultura española e hispanoamericana

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión visual, comprensión lectora, interacción oral

Tipo de dinámica: sesión grupal y trabajo individual

Duración aproximada: 70 minutos

Materiales necesarios: ordenador, proyector, video, altavoces, pizarra, cuaderno del alumno, ficha elaborada por la profesora (Anexo 3 - Ficha n.º 1)

1ª Fase - Tras saludar a los alumnos, la profesora les presenta un video hecho a partir de una mezcla de imágenes en las que figuran iconos artístico-culturales representativos de los diferentes tipos de arte en España e Hispanoamérica. Las artes contempladas son la pintura (representada por Salvador Dalí y Picasso), la arquitectura (con la Sagrada Familia y la Alhambra), el cine (representado a través de Pedro Almodóvar, de Penélope Cruz y de Antonio Banderas) la danza (representada por el bailarín de flamenco Joaquín Cortés), la literatura (representada a través del escritor colombiano Gabriel García Márquez y a través del personaje principal de la obra cumbre de Cervantes, D. Quijote de la Mancha), la escultura (representada por Fernando Botero y Manolo Valdés) y la música (a través de referencias como Luz Casal, David Bisbal y Shakira). De esta forma, los alumnos estarán expuestos a iconos artístico-culturales y podrán identificarlos. Después, se les pedirá a los alumnos que señalen a qué área pertenecen esos iconos. Se espera que los alumnos conozcan algunas áreas artísticas y la profesora las escribe en la pizarra. Si los alumnos no logran identificar más iconos o áreas artísticas, la profesora les preguntará qué otro tipo de artes conocen, escribiéndolos enseguida en la pizarra.

2ª Fase – Tras haber nombrado los tipos de arte que distinguen, la profesora entrega una ficha (ver anexo 3) con algunas definiciones sobre los distintos tipos de arte, a fin de que los alumnos puedan no sólo identificarlos y añadirlos a la lluvia de ideas realizada anteriormente sino también descubrir otros aspectos relacionados con su origen. Una vez realizada la tarea, los alumnos deberán indicar subgéneros dentro de cada género

artístico (por ejemplo: flamenco es un subgénero del género artístico que es la danza) y nombrar, si lo saben, figuras representativas de ese subgénero.

3ª Fase - Los alumnos deberán numerar las artes según su grado de interés hoy día, contestando a la pregunta *¿cuál es, en vuestra opinión, el tipo de arte más valorado en la sociedad del siglo XXI? o si vosotros tuvieseis que numerar estas áreas artísticas, ¿a cuál atribuiríais el primer lugar, considerando la sociedad de hoy día? ¿Por qué?* Los alumnos deberán hacer, así, un listado que comprende desde el arte más valorado hasta el menos valorado y justificar su clasificación. Para hacerlo, tendrán que usar otras conjunciones subordinadas causales más allá de *porque*, como por ejemplo: *pues, considerando, dado que, puesto que*. Todas estas conjunciones y locuciones subordinantes causales se escribirán en la pizarra, bajo el título *Conectores Subordinantes Causales*. La profesora pedirá, entonces, a los alumnos que, al mirar las definiciones de la ficha una vez más, reflexionen sobre la clasificación de cada arte según la tradición y les preguntará cuál es la posición del cine entre todas las demás artes. Con base en el hecho de que el cine ha sido el último en surgir (de entre las siete artes), se espera que los alumnos lo asocien al Séptimo Arte.

La profesora escribirá, enseguida, la lección y el sumario en la pizarra, para que los alumnos conozcan el tema de la unidad, y explicará la tarea final que se les propondrá. Tras ese momento, la profesora preguntará a los alumnos *¿cuáles de estas figuras están asociadas al arte del cine?* y en cuanto den la respuesta, la profesora los invitará a conocer un poco más del mundo por lo que viajarán en las clases y a profundizar su conocimiento en relación con el cine español e hispanoamericano, al proponer que realicen una tarea intermedia que consistirá en elegir uno de los iconos relacionados con el mundo del cine y crear un perfil en una red social, a la que sólo la clase tendrá acceso. Esta tarea podrá ser realizada en casa, como trabajo individual.

Tarea 2

- Observación e identificación de profesiones asociadas al cine y de géneros de películas.

Destrezas implicadas en esta fase: interacción oral y expresión oral

Tipo de dinámica: Trabajo en parejas

Duración aproximada: 20 min.

Materiales necesarios: fichas elaboradas por la profesora (Anexos 4 y 6 - Fichas n.º 2 y n.º 3) y tarjetas (Anexo 5)

1ª Fase - Después de que los alumnos hayan elegido las figuras icónicas de quienes pretenden crear un perfil (ver anexo 4), la profesora pregunta a los alumnos si les gusta el cine y qué es lo que les lleva a elegir una película en lugar de otra. Podrán aquí indicar la historia, los actores o incluso el género cinematográfico. Entonces, la profesora les pregunta si saben cuánto tiempo uno tarda en producir una película y por qué. Después de haberles explicado el proceso, desde el nacimiento de la idea hasta el estreno de la película, pasando por la escritura del guión y la selección de actores, se enfocan los participantes en el proyecto, y se pregunta a los alumnos si saben quiénes son estos últimos. Para que se familiaricen con los diferentes especialistas en la creación de una película, se procede a la realización de un juego denominado *Tabú* (ver anexo 5). De esta forma, la clase será dividida en cuatro grupos de tres personas y un alumno, de uno de los grupos, cogerá una tarjeta e intentará explicar a los demás miembros del grupo la profesión relacionada con el cine indicada allí, sin poder mencionar dos palabras (acciones o nombres) centrales para el entendimiento de la palabra y para acertarla. Los demás miembros intentarán adivinarla. (15 min.)

2ª Fase - Para entrar en esta segunda fase, se pregunta a los alumnos qué es lo que determina el éxito de una película y, según se enfoque el argumento de la película, se identificarán las últimas películas que los alumnos hayan visto, las que prefieren y el género a que pertenecen. A partir de esas preguntas, se establecerá el puente para distinguir otros géneros cinematográficos, bajo la forma de una lluvia de ideas. Si los alumnos no saben o no se acuerdan de todos los géneros, podrán descubrirlos en una sopa de letras (ver anexo 6 – ficha n.º 3). (10 min.)

Aula 2 – 90 min.

Tarea 1

- Actividad de asociación de imágenes, sinopsis y títulos de películas, justificándose las opciones tomadas.

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión lectora, interacción oral y expresión oral

Tipo de dinámica: trabajo en grupo

Duración aproximada: 15 minutos

Materiales necesarios: tarjetas con subtítulos, sinopsis e imágenes de portadas (Anexo 7), cajas de DVD

1.ª Fase – Teniendo en cuenta que los alumnos en sus trabajos individuales (creación de perfil) han profundizado su conocimiento en relación con la vida y obra de iconos artístico-culturales asociados al cine español y al cine hispanoamericano, se los invita a compartir lo que hayan aprendido en esa área y a nombrar películas, actores y directores que conozcan. Enseguida, la profesora les pregunta a qué géneros cinematográficos esos nombres o esos títulos de películas que han indicado están más asociados. A partir de ahí, la profesora pregunta a los alumnos si consiguen adivinar de qué tema trata una película, sólo con ver su portada.

Con el objetivo de que se familiaricen con el cine español e hispanoamericano, la profesora distribuye a los alumnos, ya divididos en 4 grupos de 3 personas, algunas cajas de DVD, portadas sin títulos (sólo con imágenes y nombres de los actores), títulos de películas y sinopsis de películas (ver anexo 7) y se les lanza un reto: el de observar las varias portadas, títulos y resúmenes de las películas y asociar cada elemento al otro de forma adecuada, juntándolos en una caja de DVD, e identificando, enseguida, el género cinematográfico de la película.

2.ª Fase – Los alumnos tendrán que fundamentar esta opción de asociación a los demás, con base o en los personajes de las imágenes o en los subtítulos o en el entorno. Un ejemplo de posible respuesta sería: *yo creo que esta película es un drama, porque la historia va sobre una madre con Alzheimer y su hijo que no lleva bien la enfermedad. Además, en la portada aparece un retrato de una familia, por lo que elegí el título “El Hijo de la Novia*. Aquí los alumnos estarán expresando su opinión usando los exponentes para esa función. Por una cuestión de tiempo, la verificación de la asociación correcta de todos los elementos no será hecha con base en las opiniones, sino en la observación directa de los grupos, por parte de la profesora que los asiste constantemente y en su aprobación de las asociaciones (15 min.).

Tarea 2

- Análisis de la estructura de una sinopsis y escritura de sinopsis de acuerdo con el género de la película.

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión lectora y expresión escrita

Tipo de dinámica: sesión grupal y trabajo en grupo

Duración aproximada: 25 minutos

Materiales necesarios: tarjetas con subtítulos e imágenes de portadas (Anexo 7), Powerpoint (Anexo 8 – Pwp. con estructura de la sinopsis) y ficha elaborada por la profesora (Anexo 9 - Ficha nº 4)

1.ª Fase - Al asociar los elementos en la actividad anterior, los alumnos se darán cuenta de que una de las películas no tiene, deliberadamente, sinopsis, por lo que tendrán que ser ellos, ahora, a intentar adivinar la historia y a escribir la sinopsis con base en los elementos puestos a su disposición – imágenes y títulos - que anteriormente tuvieron que asociar. Para ayudarlos a cumplir la tarea, la profesora proyecta, en sesión grupal, la estructura de la sinopsis, analizando una en conjunto con la ayuda del PowerPoint. Así se procede a una fase de apoyo a la producción escrita, en la que se exhibirá un modelo textual que los alumnos tendrán que analizar en conjunto, para inferir sus características. La sinopsis elegida es la de la película *Héroes* y a partir de ella los alumnos son invitados a identificar los componentes esenciales mediante preguntas como *¿qué es lo que nunca puede faltar en una sinopsis?*; *¿Quiénes participan?*; *¿Qué cuestión (es) surge (n)?*; *¿Cómo es el final?*; *“¿Cómo deberá ser: abierto o cerrado? ¿Por qué?*; *¿Cuál es el objetivo?* A medida que los alumnos van identificando los componentes integrantes de la sinopsis, estos irán siendo señalados a negrita y nombrados al lado. Se espera que los alumnos digan que el final es abierto para sugerir misterio o intriga y despertar la curiosidad del espectador. A partir de aquí, se pueden añadir otras informaciones como el lugar o el tiempo (en el caso de *Héroes*, la historia transcurre en los años 80) y, al incluir todo esto en sus resúmenes, los alumnos conseguirán obtener una sinopsis cuidada. Para que sea más fácil visualizar el esquema, la profesora entregará la ficha impresa del PowerPoint presentado (ver anexo 9 - ficha n.º 4).

2.ª fase – Se procede a un ejercicio de producción escrita, en la que los alumnos escriben la sinopsis a partir de las imágenes y título de la película que les tocó, con base en el modelo facultado.

Tarea 3

- Relleno de ficha técnica y artística de película

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión lectora y expresión escrita

Tipo de dinámica: trabajo individual a ser realizado en casa

Materiales necesarios: ordenador con acceso a la Internet y ficha elaborada por la profesora (Anexo 10 - Ficha nº 5)

Tras haber escrito la sinopsis, los alumnos deberán rellenar la ficha técnica de la película sobre la cual escribieron la sinopsis (ver anexo 10 - ficha n.º 5). Para ello, necesitarán acceder a Internet y completar una ficha que la profesora les entrega.

Tarea 4

- Visionado de fragmento cinematográfico y análisis de actos de habla

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión audiovisual, comprensión lectora e interacción oral

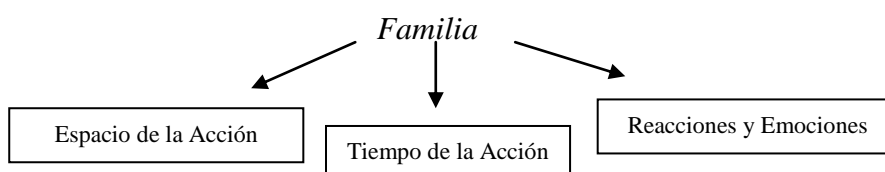
Tipo de dinámica: Trabajo en pareja, sesión grupal y trabajo individual

Duración aproximada: 35 minutos

Materiales necesarios: DVD de la película *Familia* (secuencia cinematográfica en cd), ordenador, proyector, altavoces y fichas elaboradas por la profesora (Anexo 11 - Ficha n.º 6, Anexo 12 – Ficha n.º 7 y Anexo 13 – Ficha n.º 8)

1.ª Fase – Como tarea de previsionado, la profesora entregará una ficha a los alumnos (ver anexo 11 - ficha n.º 6) y les pide que, con base en la imagen de la portada que allí vean, deduzcan el título, la relación entre los personajes, el género cinematográfico de la película, los temas enfocados y el motivo central (el eje central). Se intuye que los alumnos consigan realizar esta actividad con éxito, ya que en la primera actividad lo hicieron en relación con otras películas, y que logren imaginar el motivo central, puesto que ya saben identificar un posible nudo, debido al PowerPoint sobre la estructura de la sinopsis. Esta tarea de previsionado es realizada en la sesión grupal.

2.ª Fase – Siguen algunas tareas para durante el visionado. Primeramente, es proyectado un fragmento de la película sin sonido (06'59-09'50), pidiéndose enseguida a los alumnos que contesten a unas preguntas que presuponen una atención al espacio, al tiempo de la acción y a las emociones y reacciones de los personajes. Con respecto a las emociones y reacciones, los alumnos podrán indicar “contentamiento”; “sorpresa”; “enfado”; “nerviosismo”; “embarazo”. Sus respuestas son escritas en la pizarra de acuerdo con el esquema abajo indicado:



Se procede entonces al visionado del mismo fragmento cinematográfico con sonido y los alumnos deberán rellenar una tabla con la información solicitada. La realización de este ejercicio les permite confrontar las ilaciones sacadas durante la tarea de previsionado con lo que en realidad ocurre en la película. Esta tarea será realizada individualmente.

3.ª Fase – Se realizarán algunas tareas de posvisionado que incidirán sobre el lenguaje usado en la película, en especial sobre los actos de habla y las intenciones que los motivan. De este modo, la profesora distribuye a los alumnos la transcripción del fragmento que vieron (ver anexo 12 - ficha n.º 7) y les pide que subrayen todas las expresiones que son enfáticas y que expresen un estado de ánimo (o una posición de protesta o una negación o incluso una crítica). Tras nombrar todas las expresiones que encuentren, los alumnos son invitados a usarlas en un cómic y a explicar la intención detrás de cada acto de habla (ver anexo 13 - ficha n.º 8 – Ej.2 a). Después de que sepan cómo usar y para qué usar (intención) los actos de habla, los alumnos deberán añadir a la lista otras expresiones que sirvan para el mismo propósito (ver anexo 13 - ficha n.º 8 – Ej. 2 b). Estas tareas serán realizadas en parejas.

Tarea 5

- Debate sobre relaciones familiares

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión y expresión oral

Tipo de dinámica: trabajo en grupo y sesión grupal

Duración aproximada: 18 minutos

Materiales necesarios: ficha elaborada por la profesora (Anexo 14 - Ficha n.º 9)

Dependiendo del ritmo de los alumnos, se podrá incentivar aún un pequeño debate sobre la relación entre padres e hijos. Teniendo en cuenta que en la película se ven algunos momentos divertidos, pero también momentos de tensión entre el padre y los hijos, la profesora distribuirá una ficha a los alumnos, en la que se lee que los jóvenes españoles, a pesar de que se afirman diferentes de sus padres, los imitan (según una encuesta realizada por Ricardo Montoro en la Universidad Autónoma de Madrid). Entonces, la profesora preguntará a los alumnos cómo serán los jóvenes portugueses y si serán igual de tradicionales en sus opciones.

Tras este paso, y tal vez después de la divulgación de algunas ideas de cómo padres e hijos son diferentes en lo que toca a diferentes áreas de la vida, la profesora lanzará un

reto a sus alumnos: el de asumir un papel (o de padre o de hijo) y defender su posición. En la ficha, los alumnos tendrán algunos temas que suelen despertar distintos puntos de vista y podrán escoger qué aspectos debatir. Para ello, tendrán que usar los exponentes adecuados para expresar las funciones de expresión de opinión, expresión de acuerdo y desacuerdo y posición a favor o en contra de una forma de pensar (ver anexo 14 - ficha n.º 9).

Aula 3 – 90 min.

La profesora – escribe el sumario en la pizarra y pide los deberes a los alumnos (anexo 10 - ficha técnica y artística de las películas “*Cobardes*”, “*Rec*”, “*Tres metros sobre el cielo*” y “*¿Para qué sirve un oso?*”).

Tarea 1

- Visionado de un fragmento de una película y análisis de jergas, modismos y acento del español de Argentina

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión audiovisual, interacción oral

Tipo de dinámica: sesión grupal y trabajo individual

Duración aproximada: 12 minutos

Materiales necesarios: DVD de la película *El Hijo de la Novia* (secuencia cinematográfica n.º 1 en cd), ordenador, proyector, altavoces y ficha elaborada por la profesora (Anexo 15 - Ficha n.º 10)

1ª Fase – La profesora empieza la clase, pidiendo al alumno que realizó el perfil de *Ricardo Darín*, actor, o de *Juan José Campanella*, director de la película que se va a trabajar en esa clase, que venga a hablar un poco de él, de su nacionalidad y de su trabajo. Otra posible forma de precalentamiento será enseñar la película a los alumnos, pidiéndoles que le atribuyan un género e imaginen la historia de improviso.

2.ª Fase - La profesora enseña a los alumnos un fragmento cinematográfico de la película *El Hijo de la Novia* (24’25 min.) y los invita a testar su comprensión audiovisual con una ficha en la que tendrán que señalar la información que reciben visual y oralmente (ver anexo 15 - ficha n.º 10 – ej. 1).

3.ª Fase - Puesto que los alumnos están escuchando un acento argentino, se proyecta la escena una segunda vez y se les invita a estar atentos a alguna palabra diferente que ocurra y a explicar su significado. Lo que digan será escrito en la pizarra y podrá ser

confirmado con la realización de un ejercicio, en el que los alumnos tendrán que relacionar dos columnas (ver anexo 15 – ficha n.º 10 – ej.2). Allí aparecerán palabras típicas del español rioplatense (de Argentina) y sus significados correspondientes en español, como, por ejemplo, *che* para llamar la atención de alguien y usado como muletilla o *viejo/a* para referirse a los padres; o *dame bola* para exigir la atención o *mandar fruta* que significa decir una mentira o incluso *julepe* que significa miedo. Esta actividad pretende que los alumnos se enteren más de la variedad dialectal que es el castellano rioplatense.

Tarea 2

- Lectura de guión relativo a escena y descripción de cambios de actitud y de comportamiento, de posición y de ubicación en una escena

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión lectora e interacción oral

Tipo de dinámica: trabajo individual y sesión grupal

Duración aproximada: 15 minutos

Materiales necesarios: DVD de la película *El Hijo de la Novia* (secuencia cinematográfica n.º 2 en cd), ficha elaborada por la profesora (Anexos 16 y 17 – Fichas n.º 11 y 12), ordenador y proyector

1.ª Fase - La profesora distribuye la transcripción del diálogo relativo a la escena visualizada en la primera actividad y pide a los alumnos que hagan una lectura dramatizada del diálogo. Tras la lectura, la profesora invita a los alumnos a que se fijen y que indiquen lo que deberá constar de un guión. Los alumnos podrán hacer referencia a las intervenciones de los personajes y su atención será, entonces, direccionada para lo que ocurre entre éstas que hace con que el actor sepa cómo comportarse o estar en una determinada posición. Los alumnos podrán decir que son las descripciones. Entonces, la profesora les pedirá que señalen esas descripciones de diferentes maneras: las descripciones de cambio de actitud o comportamiento serán subrayadas, se hará un cuadrado alrededor de los cambios de lugar y posición, se dibujará una flecha para señalar las descripciones de posición y ubicación y se circularán los marcadores temporales que aparezcan en el texto. Enseguida, se pedirá a los alumnos que den más ejemplos de cada una de las descripciones. En el caso de que no se acuerden de muchas más, la profesora les pedirá que giren la página y se fijen en las expresiones que allí tienen.

2.ª Fase – En esta fase, los alumnos van a ver una escena y a describir tanto la ubicación de los personajes como el cambio de su comportamiento y actitudes (escena con Rafa y con su amigo Juan Carlos: frag. 1'10 – 1'13'56 seg.). Antes de la visualización, la profesora recuerda quiénes son los personajes.

Tarea 3

- Suponer y expresar opiniones, valoraciones y seguridad sobre situaciones complejas

Destrezas implicadas en esta fase: interacción oral, expresión escrita

Tipo de dinámica: sesión grupal, trabajo en pareja

Duración aproximada: 20 minutos

Materiales necesarios: Imágenes de la película *El Hijo de la Novia* (Anexo 18), tarjetas con subtítulos o subtítulos escritos en cartulinas (Anexo 18), ficha elaborada por la profesora (Anexo 19 - Ficha n.º 13), pizarra

1.ª Fase - Tras este paso, la profesora pedirá a los alumnos que imaginen, con base en lo que vieron sobre la relación de Rafa con su padre, cómo será el protagonista y cómo será su vida. Les ayuda a hacer suposiciones, de acuerdo con una serie de preguntas: *¿a qué se dedica Rafa?; ¿Qué os parece?; ¿Puede uno entrar en un restaurante así y cenar solo cuando uno quiera?; Al inicio, ¿qué dice Rafa al padre? Dice que la casa invita al brindis; ¿De quién es entonces el restaurante?; ¿Creéis que es un negocio de Rafa o de su familia?; ¿Qué suponéis sobre la vida de esa familia Belvedere?; ¿Suponéis que Rafa tiene tiempo para estar con su familia?; ¿Os parece que va a apoyar a su padre en su matrimonio con su madre por la iglesia?; ¿Creéis que su padre irá adelante con esa decisión solo?; ¿Qué os parece esa decisión?; ¿Está bien que uno apoye algo con lo que no esté de acuerdo?* Mientras vaya diciendo estas cosas, irá escribiendo en dos columnas lo que los alumnos digan, una con los exponentes de opinión afirmativos *me parece que; creo que; está bien que; supongo que;* y otra con los exponentes de opinión negativos *no me parece que; no creo que; no pienso que.* Tras este paso, llama la atención a los alumnos para los tiempos verbales usados en las opiniones expresas en las columnas, preguntándoles si encuentran un patrón de razonamiento. Se espera que los alumnos digan que para dar opinión en la afirmativa (ej. “*me parece que*”) se usa el Modo Indicativo y que para frases negativas (ej. “*no creo que*”) se usa el Modo Subjuntivo.

Para que los alumnos se enteren un poco más de la historia del personaje principal, se explica que Rafa es un hombre que vive estresado con las cuentas que tiene que pagar del restaurante y que decide terminar con esa angustia a pesar de que el restaurante hubiese sido una obra de amor de su padre, Nino, dedicada a su madre, Norma. En este momento se pregunta una vez más a los alumnos qué piensan, usando, para ello algunos exponentes de valoración: *¿os parece correcto / está bien que uno venda un restaurante con tanta historia?* Sus valoraciones son escritas en la pizarra.

A continuación, para que se percaten de otras situaciones que ocurran en la película y establezcan la secuencia de la historia, se hacen algunas preguntas, como *¿qué ocurre cuando uno trabaja tanto y no descansa?* y se cuelgan en la pizarra imágenes de escenas posteriores de la película, como por ejemplo las del infarto de Rafa y del despido del cocinero (ver anexo 18). El objetivo es que, en un momento de interacción oral, los alumnos adivinen las peripecias por la cuales pasará la familia Belvedere.

Así a partir de las imágenes y de la presentación de todos los personajes (la mami; Nati; el cura; el amigo Juan Carlos, el cocinero...), los alumnos son invitados a decir si Rafa llevará una vida tranquila o si se enfrentará con problemas. En el caso de que digan que se enfrentará con adversidades, deberán indicar cuáles. La profesora podrá direccionarlos (en el caso de que sea estrictamente necesario) con cuestiones como: *¿Qué os parece que ocurre con el cocinero?* Podrán contestar *creo que se despide* y la profesora pega ese subtítulo. Después, sigue *¿y con la madre de Rafa, si está con Alzheimer?*, procediendo de nuevo a la activación de los subtítulos, tras la participación de los estudiantes. Así se hará con todas las imágenes.

Para que los alumnos expresen sus respuestas con más seguridad, se procede a la realización de algunas preguntas sobre las formas que podríamos usar para afirmar con seguridad lo que está pasando con los diferentes personajes. Los alumnos indicarán *estoy seguro de que...* o *está claro que el cocinero se despide*, por ejemplo, y la profesora pega estos dos exponentes para expresar certeza y evidencia en la pizarra. Más tarde, les pregunta qué otras formas hay para expresar lo mismo: *si estamos seguros de algo, entonces ¿hay lugar para dudas o éstas no caben?* Los alumnos son invitados a decir que *no cabe duda que* y terminar la frase con otro personaje. La profesora pega las tarjetas con estas valoraciones en la pizarra y sigue: *si no cabe duda, es porque está delante de los ojos*, a lo que los alumnos contestarán que *es evidente que* o que *está claro que*. Tras el momento de la sistematización en la pizarra, llega la hora de valorar cada imagen y situación y las frases son escritas en la pizarra, bajo la imagen correspondiente. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos qué están haciendo,

cuando afirman con tanta seguridad que algo es cierto o errado. Se espera que digan *valorando* y el título *Expresar Valoraciones* figurará, en la pizarra, encima de los exponentes.

2ª Fase – Para que den largas a su creatividad, los alumnos reciben una ficha (anexo 19 - ficha n.º 13) en la que tendrán las mismas imágenes con bocadillos, para rellenar con lo que les surja en esa situación y de acuerdo con los subtítulos pegados en la pizarra. Lo único que se les pide es que usen en cada bocadillo uno de los vocablos de la jerga argentina estudiada anteriormente. Esta actividad es para ser realizada en parejas.

3ª Fase - Tras la lectura en alto de los bocadillos y considerando que los alumnos contextualizaron los diálogos en los problemas que estaban ocurriendo en la vida de Rafa (con base en los subtítulos), la profesora escribe en la pizarra *es bueno que...; es importante que; lo mejor/peor es que...* y pide a los alumnos que ayuden a Rafa con sus valoraciones y consejos, para que éste pueda cambiar su vida para mejor. Se pregunta *¿cómo podrá Rafa resolver estas situaciones y la película acabar bien?; ¿qué es bueno que haga?* Lo que los alumnos digan será escrito en la pizarra.

Tarea 4

- Visionado de un fragmento cinematográfico e improvisación del final de la historia

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión audiovisual, expresión oral

Tipo de dinámica: sesión grupal y trabajo individual

Duración aproximada: 30 minutos

Materiales necesarios: DVD de la película *El Hijo de la Novia* (secuencia n.º 3 en cd).

La profesora enseña a la clase el momento en el que Rafa (el protagonista) se da cuenta de que ha sido un tonto e intenta recuperar el amor de su vida. En el justo momento en el que Rafa va a hablar para pedirle perdón a su novia, Nati, la profesora quita el sonido de la película y pide a los alumnos que improvisen su discurso. Después de que lo hayan hecho y atribuido a la historia un final feliz, la profesora pasa la película acompañada de subtítulos en español (1'38'56 seg. – 1'43'20 seg.).

Aula 4 – 50 min.

Tarea 1

- Audición de canción y análisis de imagen (contexto sociocultural de la película)

Destrezas implicadas en esta fase: comprensión oral, interacción oral

Tipo de dinámica: sesión grupal y trabajo individual

Duración aproximada: 20 minutos

Materiales necesarios: Pista n.º 9 del CD *Chico & Rita* intitulada *Sabor a mí* (anexo 20), ficha elaborada por la profesora (Anexo 21 - Ficha n.º 14), imagen de la película *Chico & Rita* (Anexo 22), cuaderno del alumno, pizarra

1.ª Fase - Los alumnos van a escuchar una canción que forma parte de la banda sonora de la película *Chico & Rita* y recibirán una ficha (anexo 21 - ficha n.º 14), en la que estará la canción por completar, siendo que les tocará a los alumnos rellenar los espacios. Enseguida, se les preguntará si se enteraron de qué tipo de canción se trata y si es originaria de España o de Hispanoamérica. En el caso de que los alumnos no consigan identificar el tipo de música, la profesora les pedirá que ordenen las sílabas debajo de la imagen en la ficha para descubrir que es un bolero.

2.ª Fase - Se proyectará una imagen con una bandera (anexo 22) y se les dirá que la canción es originaria de ese país. Con la imagen proyectada, la profesora hará algunas preguntas a los alumnos: *¿Dónde tiene lugar la acción?; ¿De qué país es la bandera que está en la imagen?*¹²²; *¿Qué se lee en la imagen?; ¿Qué momento de la historia está representado en la imagen?; ¿De qué revolución se trata?*¹²³; *¿Sabéis de alguna revolución en Cuba?; ¿A qué año remonta? (1959); ¿Quién es la figura más emblemática de esa revolución?; ¿Qué están haciendo las personas en la imagen?; ¿Reivindicando derechos?; ¿Rebelándose? o ¿Celebrando la revolución?; ¿A cuál de los géneros cinematográficos que aprendisteis al inicio asociaríais esta película?; ¿Sabéis cuál es la película? Había dos películas de animación en el juego de las carátulas, la de Don Quijote de la Mancha y la de Chico y Rita. ¿Cuál de las dos es?*

¹²² Aquí, hay la posibilidad de explorar los símbolos de la bandera de Cuba: la estrella solitaria de cinco puntas que representa la república libre, independiente y soberana que debía ser Cuba y la unidad de los cubanos; el rojo, ubicado dentro de un triángulo en clara alusión al tríptico de los ideales franceses de libertad, igualdad y fraternidad, alude a la sangre derramada en la lucha; las franjas blancas que están asociadas a la pureza de los ideales y a la virtud de los cubanos; las franjas azules que simbolizan los tres departamentos en que se dividió Cuba en el pasado – Occidente, Centro y Oriente – y que buscan revelar las elevadas y celestiales aspiraciones de los patriotas.

¹²³ Ya lo dieron en las clases de historia.

Tarea 2

- Cuento oral de historia de película a partir de imágenes

Destreza implicada en esta fase: expresión oral

Tipo de dinámica: trabajo en grupo (grupos de tres alumnos)

Duración aproximada: 20 min.

Materiales necesarios: tarjetas en cartulina (Anexo 23), cuaderno del alumno

Inspirados en la imagen proyectada de la película *Chico & Rita*, los alumnos son invitados a narrar una historia sobre el talón de fondo de una revolución. Para ayudarlos a narrar la película con más veracidad, la profesora divide la clase en grupos de cuatro y distribuye varias tarjetas¹²⁴ con imágenes de la película (anexo 23) que los alumnos tendrán que organizar, de forma a encontrar la secuencia lógica del argumento. Tras haber organizado las tarjetas, los alumnos son invitados a visualizar el tráiler (en cd) en la página: <http://www.youtube.com/watch?v=tL1zkO98644> y a compararlo con sus secuencias.

El final de la clase (los últimos 40 minutos) y la quinta clase están dedicados a la elaboración, representación y rodaje de la tarea final. Hubo también una sexta sesión dedicada a la evaluación y auto-evaluación de los alumnos.

Tarea Final

Destrezas implicadas en esta actividad: comprensión y expresión escrita, comprensión e interacción oral

Tipo de dinámica: trabajo en grupo (cada grupo formado por tres alumnos)

Duración aproximada: 50 min. (4.ª clase) + 90 min. (5.ª clase)

Materiales necesarios: Powerpoint con el modelo textual del guión (Anexo 24) fichas elaboradas por la profesora con sinopsis escritas por los alumnos (Anexo 25, - Ficha n.º 15), cuaderno del alumno, videocámara, ordenador, proyector y altavoces (en el caso de que los alumnos proyecten el decorado o transmitan ruidos)

1.ª Fase - Los alumnos deberán escribir el guión de una película a partir de una de las sinopsis creadas por sus compañeros en la segunda clase. Para ello, necesitarán seguir la estructura de un guión que la profesora les enseña en esta fase.

¹²⁴ La profesora deberá haber cortado previamente las imágenes, pegándolas después en cartulinas cortadas tamaño tarjeta.

2.ª Fase – Los alumnos escriben el guión con base en la estructura facultada. En él deberán incluir acotaciones, o sea describir la ubicación y cambios de dirección de los personajes, sus reacciones, cambios de actitud, comportamientos, y escribir las intervenciones de los personajes. Cada grupo tendrá a su cargo un género cinematográfico distinto, explicitado en la ficha. Dependiendo de que la tarea sea en España o en Hispanoamérica, los alumnos deberán usar o las expresiones de protesta y crítica aprendidas en la segunda clase o los vocablos del castellano rioplatense, aprendidos en la tercera clase.

Aula 5 – 90 min.

Tarea Final

Destrezas implicadas en esta actividad: comprensión y expresión escrita, comprensión e interacción oral

Tipo de dinámica: trabajo en grupo (cada grupo formado por tres alumnos)

Duración aproximada: 50 min. (4.ª clase) + 90 min. (5.ª clase)

Materiales necesarios: Powerpoint con el modelo textual del guión (Anexo 24) fichas elaboradas por la profesora con sinopsis escritas por los alumnos (Anexo 25, - Ficha n.º 15), cuaderno del alumno, videocámara, ordenador, proyector y altavoces (en el caso de que los alumnos proyecten el decorado o transmitan ruidos)

3.ª Fase - Se pondrá en marcha la dramatización del guión que será grabada en videocámara y colgada en la wiki *Al Otro Lado de la Pantalla*.

Aula 6 – 90 min.

Se procederá a la divulgación de la evaluación relativa a las tareas intermedias y a la tarea final, en sus componentes escrita y oral, y a la autoevaluación por parte de los alumnos en lo que toca a las actividades y tareas, al proceso, al uso de la lengua y al resultado final. Para hacer su autoevaluación, los alumnos rellenarán una ficha y referirán oralmente los aspectos más relevantes a mantener o a cambiar en la clase.

1.3.5. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

No âmbito da presente unidade didática, a avaliação também foi estabelecida em função do aluno, colocando-o no centro do processo. Assim sendo, a avaliação foi realizada em vários momentos e a vários níveis, desde a avaliação levada a cabo pela professora – observação direta, atitude perante a aprendizagem, participação e interação, autonomia e responsabilidade, autocorreção, tarefas intermédias e tarefa final – até à avaliação levada a cabo pelos alunos após as tarefas e no final da unidade. Desta forma, colocámos em curso dois tipos de avaliação: a avaliação formativa e contínua e a auto-avaliação.

No que concerne à avaliação formativa-contínua, procuramos ir ao encontro das indicações do *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 10.º Ano*, do Ministério da Educação, e submeter ao processo de avaliação os objetivos e conteúdos que no processo de ensino-aprendizagem, ao longo da unidade, foram abordados e enfatizados.

“Os aspectos seleccionados no processo de avaliação devem corresponder aos objectivos e aos conteúdos que, no processo ensino-aprendizagem, foram enfatizados. É em função destes objectivos e conteúdos que se podem inventariar meios, criar instrumentos de aplicação desses meios e configurar estratégias de verificação dos progressos e dos obstáculos à aprendizagem. De um ponto de vista didáctico, o tipo de avaliação que mais favorece o processo de aprendizagem é a formativa e contínua, integrada no processo, que analisa as dificuldades e procura soluções quando ainda é possível superá-las. Por outro lado, a natureza dos aspectos a avaliar, relacionados com a capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação, orienta-nos para uma avaliação contínua, de processos e de carácter eminentemente qualitativo.” (2002:29-30)

Em virtude da unidade lecionada ter seguido uma abordagem comunicativa, baseada num trabalho por tarefas, houve vários momentos propícios à evidenciação e avaliação da competência comunicativa dos alunos ao longo das aulas. Desta forma, a avaliação contínua desempenhou um papel preponderante no decurso da unidade, uma vez que procurámos criar situações de aprendizagem, nas quais os alunos não se sentissem ansiosos ou inibidos de participar e que, pelo contrário, sentissem que o seu contributo era fundamental para avançar para outro momento. Assim, procurámos o que é definido no *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 10.º Ano* como:

“(…) momentos de trabalho “possibilitador”, centrado na forma, para favorecer a aquisição da língua com actividades apropriadas (...com uma linguagem e uma interação autênticas) sobre as funções, frases e estruturas.” (2002:28)

Para propiciar tais momentos, delineámos atividades várias, tanto de teor comunicativo como de apoio linguístico, incidentes sobre a oralidade e sobre a escrita, que visavam trabalhar competências diferentes da língua e serviram de preparação para a tarefa final. Desta forma, o jogo tabú, o debate entre pais e filhos, o momento de improvisação, a sinopse, o perfil para a rede social permitiram trabalhar a competência cultural, a competência discursiva e as competências lexical e gramatical - de forma a estimular o uso diversificado da língua. Esta estratégia é advogada no *Programa de Espanhol – Nível de Continuação, 10.º Ano* onde se lê que se deve:

“Aproveitar todas as oportunidades para usar a língua que se aprende. Comunicar o mais possível na língua estrangeira, centrando a atenção mais no sentido do que na forma. Tentar transmitir a mensagem ensaiando diferentes formas (...)” (2002:27)

No QECR também se advoga a avaliação contínua como processo de aferição do conhecimento linguístico do aluno, com recurso a vários instrumentos:

“Para além da classificação dos trabalhos de casa e dos testes ocasionais ou regulares para reforçar a aprendizagem, a avaliação contínua pode tomar a forma de listas de verificação/grelhas completadas pelo professor e/ou aprendentes, avaliação formal do trabalho feito na sala de aula, e/ou criação de *portfolios* com amostras de trabalhos, possivelmente em diferentes momentos da sua realização e/ou em diferentes momentos do curso.” (2001:254)

Neste sentido, no âmbito da unidade didática lecionada, propôs-se uma avaliação contínua com vários recursos, desde uma grelha de observação direta para avaliação das atitudes e valores dos alunos (relativamente à intervenção dos alunos, à sua responsabilidade perante as tarefas, à sua autonomia na aprendizagem e à sua motivação), (cf. anexo 27), à avaliação das tarefas realizadas pelos alunos, através de grelhas de avaliação da oralidade em momentos de interação oral e de avaliação da expressão escrita¹²⁵.

Será também de referir que houve dois momentos de avaliação pontual: um no final da unidade lecionada, que consistiu na dramatização do guião, numa segunda fase da tarefa final, e outro que se traduziu por um exame, co-elaborado por nós em conjunto com a professora-cooperante, e aplicado, pela última, um tempo após o término da nossa unidade, não tendo, por conseguinte, peso na nossa avaliação. Considerámos, assim, que este último instrumento não nos iria permitir aferir com grande grau de acuidade e de fidelidade a aprendizagem que os alunos foram fazendo no âmbito da

¹²⁵ É possível ver exemplos de algumas das tarefas realizadas pelos alunos no anexo 29.

oralidade e da escrita com recurso ao filme, uma vez que o teste se encontra sujeito a tantas variáveis pouco usuais em contextos de situações reais. Cabral (2010:151) refere a este respeito:

“(…) a competência em línguas não se mede num único teste escrito, realizado num curto espaço de tempo, num contexto intimidatório, e muitas vezes ameaçador do auto-conceito dos indivíduos, como é o dos exames finais. Uma língua avalia-se num processo contínuo, em diversas dimensões (orais e escritas), com recurso a diferentes instrumentos de observação e análise do desempenho dos alunos nas situações reais de aprendizagem e uso dessa língua”

Assim sendo, e porque o nosso tema incidia sobre o filme como recurso motivador da aprendizagem da língua nas suas várias áreas e componentes (oral e escrita), optamos por aferir a sua receção e progresso através de atividades linguísticas inscritas em situações comunicativas, elaborando-se um *portfolio* com os textos escritos e orais que foram produzidos. Apologista deste instrumento de avaliação para uma melhor noção do progresso do aluno, Bordón (2006:290) refere:

“(…) o facto de ao ter que produzir um número variado de textos escritos para formar a pasta, tem-se uma visão mais ampla e profunda das capacidades dos alunos, assim como do seu desenvolvimento e evolução ao longo do curso e consequentemente, a avaliação será levada a cabo de uma maneira mais justa e fiável do que a que se realizaria sobre um único texto.”¹²⁶

No decurso da unidade lecionada, no âmbito da avaliação contínua dos alunos, houve, assim, uma preocupação de avaliar não só os produtos de aprendizagem conseguidos pelos alunos, mas também seus processos de aprendizagem, bem como a sua capacidade de interagir de forma adequada nas diferentes situações de comunicação. Exemplos claros da avaliação do processo tiveram lugar aquando da primeira atividade de associação de sinopses, títulos e imagens, na qual os alunos teriam que comunicar entre si na língua-alvo e aquando da escrita da sinopse e da escrita do guião, em que o próprio processo de criatividade teria de ser partilhado na língua-alvo.

Sobre a importância da avaliação do processo Pujolá e González (2008:97) referem:

“A formação de professores está a procurar novas formas para poder levar a cabo uma evolução que se ajuste mais à realidade do processo formativo, que possa descrever de uma maneira mais

¹²⁶ “(…) el hecho de que al tener que producir un número variado de textos escritos para formar la carpeta, se tiene una visión más amplia y profunda de las habilidades de los estudiantes, así como de su desarrollo y evolución a lo largo del curso y consecuentemente, la evaluación se llevará a cabo de una manera más justa y fiable que si se realiza sobre un solo texto.”

holística esse processo, e que se possam avaliar as competências que a nossa sociedade atual exige. Este tipo de avaliação não se poderá levar a cabo, se só se considerarem os conhecimentos adquiridos ou o produto final que se elaborou, como tradicionalmente se foi fazendo em muitos programas de formação, uma vez que essa avaliação não pode refletir o complexo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ou do ensino da mesma. Na maioria das casos, avalia-se o que se conseguiu e não como se conseguiu. Evidentemente, o produto final é básico na avaliação de conhecimentos mas o processo para consegui-lo também o é. O portfolio é precisamente uma ferramenta que nos permite observar o processo de construção de conhecimento e poder avaliá-lo.”¹²⁷

É de sublinhar que houve uma preocupação de partilhar de forma clara e transparente como iria decorrer o processo de avaliação, pois considerámos ser crucial para a organização e motivação do aluno. Assim, no início da unidade didática, foi explicada a tarefa final que os alunos teriam a seu cargo no final da mesma unidade e em cada aula foram divulgadas as tarefas intermédias que os alunos teriam que realizar, com os respetivos prazos de entrega, bem como os critérios de avaliação segundo os quais seriam avaliados.

Como indicado, anteriormente, o processo de avaliação assentou não só numa heteroavaliação contínua, mas também numa avaliação própria dos alunos quanto ao percurso realizado. Distribuímos, assim, uma ficha na qual se pedia a apreciação dos alunos em relação a alguns aspetos da unidade didática lecionada, a saber: as atividades e tarefas propostas, o processo de construção da unidade, o uso da língua e o resultado final. Só onze alunos responderam ao questionário, tendo em conta que uma aluna não pôde estar presente, a mesma, de resto, que esteve ausente durante a maior parte da unidade.

¹²⁷ “La formación de profesores está buscando nuevas maneras para poder llevar a cabo una evaluación que se ajuste más a la realidad del proceso formativo, que pueda describir de una manera más holística ese proceso, y que se puedan evaluar las competencias que nuestra sociedad actual exige. Este tipo de evaluación no se puede llevar a cabo si sólo se consideran los conocimientos adquiridos o el producto final que se ha elaborado, como tradicionalmente se ha ido haciendo en muchos programas de formación, ya que esa evaluación no puede reflejar el complejo proceso del aprendizaje de una lengua extranjera o de la enseñanza de la misma. En la mayoría de los casos se evalúa lo que se ha logrado y no cómo se ha conseguido. Evidentemente el producto final es básico en la evaluación de conocimientos pero el proceso para conseguirlo también. El portafolio es precisamente una herramienta que nos permite observar el proceso de construcción de conocimiento y poder evaluarlo.”

No âmbito das atividades e tarefas, todos os alunos indicaram que lhes tinham parecido adequadas ao tema, referindo que os faziam interagir com o filme e estar mais concentrados em aspetos aos quais, de outra forma, nem prestariam atenção. A nossa preocupação, de seguida, foi aferir até que ponto o filme tinha sido um recurso motivador para a realização de tarefas escritas e orais. A resposta dos alunos pode ser visualizada nos seguintes gráficos:

Agradaram-te as tarefas de escrita realizadas?

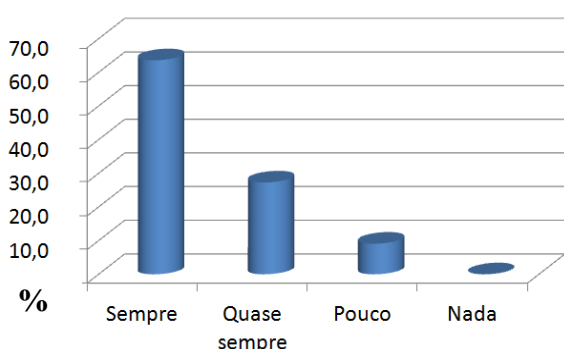


Gráfico 16: Opinião dos alunos relativamente às tarefas de escrita motivadas pelo filme na aula de ELE

Agradaram-te as tarefas orais realizadas?

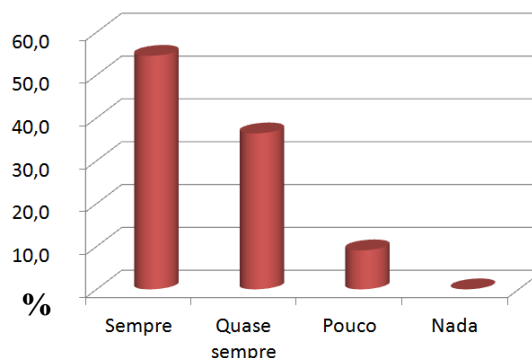


Gráfico 17: Opinião dos alunos relativamente às tarefas orais motivadas pelo filme na aula de ELE

Analisando os dois gráficos, percebemos que a receção às atividades de escrita ao redor do filme foi ligeiramente superior, de 63,6 % de adesão, à receção das atividades orais, que circundou um 54,5%. Ainda assim, metade da turma evidenciou que as atividades sempre lhe agradaram em ambos registos. Um 27,3% referiu que as atividades de escrita quase sempre lhe agradaram enquanto na oralidade um 36,4% revelou que também nem sempre as atividades foram da sua preferência, o que de resto se poderia intuir pela ligeira menor adesão dos alunos às atividades que envolviam o discurso oral, inclusive na tarefa final (cf. anexo 26). Um 9,1%, representativo de um aluno, indicou que as atividades escritas e orais motivadas pelo filme pouco lhe tinham agradado e ninguém referiu que as atividades eram desinteressantes para os objetivos que se lhe propunham.

Quando questionados quanto às atividades que mais interesse lhes teriam suscitado, os alunos manifestaram a sua preferência da seguinte forma:

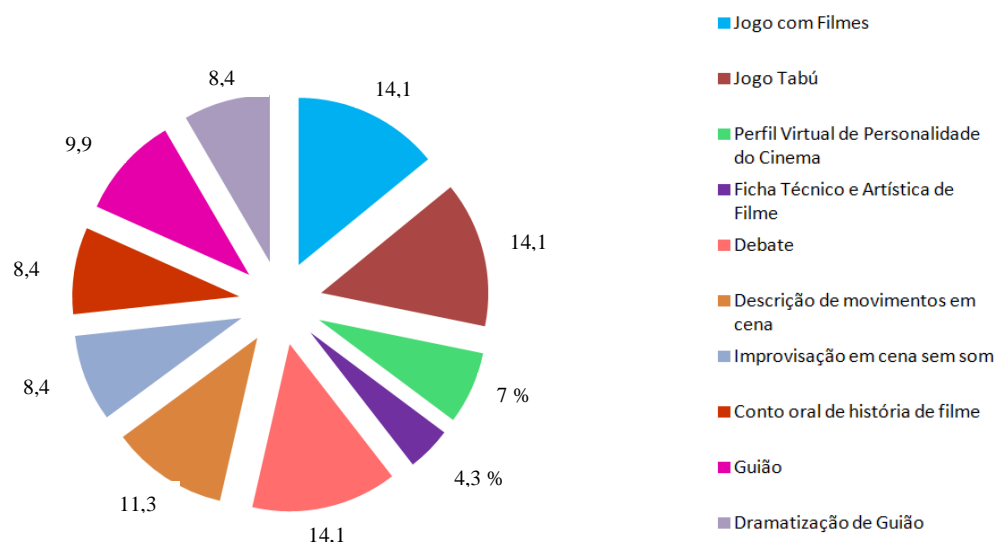


Gráfico 18: Atividades mais interessantes na ótica dos alunos

Com base no gráfico, as atividades com maior número de votos de preferência, correspondentes a dez alunos, foram as que incidiram sobre a interação oral, a saber, o debate, o jogo *tabú* e o jogo com os filmes, que por sua vez também implicou a compreensão escrita. Com menor número de votos, correspondente a 3 alunos, encontrou-se a ficha técnico-artística que, segundo os alunos, foi só útil a título de curiosidade. O nosso objetivo com esta atividade era levá-los a conhecer um pouco mais do cinema espanhol e hispanoamericano e despertar o seu interesse, a nível cultural, no âmbito de outros filmes, de personalidades espanholas e hispanoamericanas e de prémios e festivais famosos. No entanto, para além do filme que tiveram que pesquisar, poucos alunos tiveram a curiosidade de procurar outros elementos.

Em relação às competências mais ativadas durante a unidade, todos os onze alunos responderam que puderam praticar e desenvolver a interação oral, a compreensão audiovisual e a expressão escrita de forma criativa, o que nos ajudou a compreender que a inclusão do filme na aula de ELE pôde ajudá-los a trabalhar as competências comunicativas em que sentiam mais dificuldades (ver gráficos 6 e 12 do diagnóstico de necessidades). As tarefas mais mencionadas para desenvolver tais competências foram o debate e a improvisação, com dez votos, o jogo com os filmes, que reuniu nove votos, a visualização de excertos, com onze votos, a escrita da sinopse, com sete votos, e a escrita do guião, com seis votos. Só quatro alunos referiram que puderam praticar também a compreensão escrita e sete referiram que puderam também praticar a

expressão oral. Gostaríamos de referir, neste sentido, que não incluímos tantas atividades de compreensão escrita, pois, no seu dia-a-dia, os alunos estão mais em contato com textos, sendo esta atividade uma das mais exploradas e repetidas em práticas pedagógicas e em manuais. Por essa razão, optámos por desenvolver mais atividades em redor da compreensão visual, não só através de imagens estáticas como através de imagens em movimento.

No que concerne ao processo, deve assinalar-se que a maioria dos alunos, dez entre onze mais precisamente, referiu que a sequenciação das tarefas tinha sido clara e que tinham entendido a lógica dos passos que compuseram o processo para a execução da tarefa final, elogiando como tipos de dinâmica a manter o trabalho em grupos pequenos ou a pares, uma vez que, na sua opinião, lhes permite comunicar melhor, motiva e estimula o processo criativo. Como segunda opção, elegeram a dinâmica em sessão plenária, sendo o trabalho individual o menos votado.

No que se prende com o uso da língua, os alunos concordaram que a unidade tinha sido sempre útil, representada por 70% da turma, e quase sempre útil, representada por 30% da turma, para melhorar a sua capacidade comunicativa em espanhol e para progredir na língua. Relativamente às áreas da língua que puderam trabalhar na unidade *Al Otro Lado de la Pantalla*, a apreciação dos alunos foi consensual, como se pode observar no seguinte gráfico:

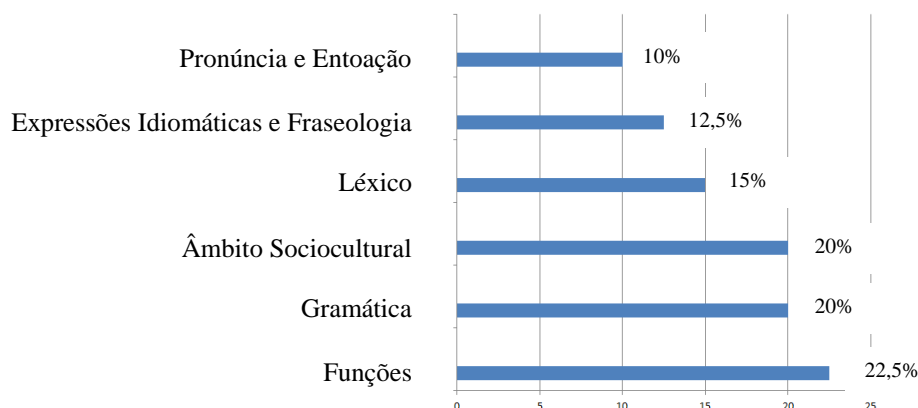


Gráfico 19: Apreciação dos alunos sobre as áreas mais trabalhadas na unidade

Na área respeitante ao resultado final, grande parte dos alunos, oito de entre onze mais precisamente, consideraram que as atividades/tarefas propostas foram sempre adequadas em relação aquilo que se pretendia como tarefa final, sendo que os demais três indicaram que foram quase sempre adequadas. Sublinharam como tarefas intermédias fulcrais, a escrita da sinopse sobre a qual se iria basear o guião, a descrição de posturas, movimentos e reações em cenas, para as descrições escritas no guião, a

leitura da transcrição de cenas, o conto oral com base em imagens que ajudou a saber sequenciar uma história de forma mais controlada antes de fazer-se de forma livre no guião e o debate que, segundo três alunos, foi fulcral para poder-se discutir as ideias a incluir no guião. Nesta última atividade, vemos a importância do ensino das funções para exprimir a opinião, expressar acordo e desacordo e avaliar as ideias e situações.

Em geral, os alunos mostraram-se muito satisfeitos com o trabalho desenvolvido. Alguns alunos, porém, lamentaram os resultados da tarefa final, devendo-os a alguns constrangimentos de tempo. Revelaram, assim, que teriam realizado melhor a tarefa, nas suas duas vertentes, se tivessem tido mais uma aula, uma vez que não conseguiram organizar-se para terminar a tarefa escrita e treinar juntos a dramatização. No entanto, quando confrontados com outros trabalhos bem conseguidos, no mesmo intervalo de tempo, anuíram no sentido de ter de melhorar nos domínios da autonomia e da responsabilidade, tendo em conta que já se encontram num 10.º ano de escolaridade e a organização ser um conceito-chave para um desempenho com sucesso.

PARTE III

Conclusões

1. REFLEXÃO CRÍTICA E CONCLUSÕES

Neste subcapítulo, procuraremos, primeiramente, evidenciar as razões que nortearam as nossas escolhas e tomadas de decisão ao longo da unidade, debruçando-nos, posteriormente sobre outros rumos que poderíamos ter tomado, tendo em conta o potencial do filme como recurso didático na aula de ELE. Neste sentido, como docentes vemos como é deveras importante possuir algum poder de reflexão sobre o nosso desempenho, sobre a nossa metodologia e sobre a receção e envolvimento dos alunos que anuíram percorrer connosco um caminho de aprendizagem. Para tal, deveremos ser detentores de um espírito crítico para ver os aspetos positivos e melhorar os menos positivos. Como afirma Cabral (2010:33):

“(...) os candidatos a professores de línguas necessitam desenvolver conhecimentos e competências de natureza psicossocial e pedagógica, orientadas para a ação educativa, que pressupõem (...) o domínio de um repertório de técnicas de observação e análise que lhes permita descrever, analisar e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, de modo a identificar e a resolver (se não a antecipar) problemas no quotidiano da sua prática letiva.”

No âmbito da nossa prática pedagógica, numa fase inicial de conceção da unidade, muitos foram os momentos em que pensamos e repensamos a nossa sequência didática, tendo em conta os alunos, a sua faixa etária, a sua maturidade, os seus interesses e o que lhes pediríamos como tarefa final que os levasse a motivar-se e a envolver-se. Outra questão também repensada prendeu-se com as tarefas intermédias adequadas a um décimo ano que levasse os alunos a estarem sempre implicados no processo e não necessariamente com o professor ao leme. Nesta idade, os alunos já detêm um espírito crítico que gostam de evidenciar, através de opiniões, tomadas de posição e contra-argumentações. Essa foi uma das razões que nos levou, por exemplo, a delinear mais tarefas de cariz comunicativo, nas quais os alunos pudessem intervir e sentir que poderiam acrescentar valor, do que tarefas de cariz linguístico, nas quais os alunos só teriam de aplicar as noções aprendidas, segundo a sequência APP (apresentação, prática e produção). Ensinar a língua no seu uso real, para tomar decisões, outorgar sentido e definir projetos foi, a nosso ver, a melhor forma de preparar os alunos para o mundo real. Como Ellis (2003:10) frisa:

“Una tarea requiere poner en marcha procesos de uso de la lengua que reflejen los procesos que tienen lugar en la comunicación en “el mundo real.”

É de ter em conta, também, que nos foi permitido tomar esta opção, visto que estávamos perante uma turma de décimo ano de continuação, constituída por um grupo de doze alunos, o que se traduziu num ambiente privilegiado e permitiu um nível de participação e de interação maior.

Na nossa sequência didática, procuramos propor uma abordagem comunicativa da língua espanhola, de acordo com o Ensino da Língua Baseado em Tarefas (ELBT), no qual seriam as últimas as que requereriam o saber de conhecimentos linguísticos para a sua execução, levando os alunos a ter a necessidade de invocar o adquirir esses conhecimentos para desempenhar bem a tarefa. Segundo Estaire (2011:2):

“En el caso del enfoque por tareas se utilizan las tareas que los alumnos realizarán, como eje vertebrador del proceso de aprendizaje. Son estas tareas las que determinan los contenidos lingüísticos, que se determinan porque son esenciales para la realización de las mismas.”

A unidade foi, assim, constituída por trinta tarefas, cujo objetivo era levar os alunos a exprimir-se, oralmente ou por escrito, a partir de lacunas de informação motivadas por excertos cinematográficos. Desta forma, organizamos tarefas abertas, ou seja tarefas cujos resultados finais estivessem em aberto, para que os alunos, perante o vazio de informação que tivessem diante de si, tivessem que recorrer ao uso criativo e pessoal da língua, através de comentários orais, exposição de opinião, jogos de rol ou debates, e valer-se de processos de interação e de colaboração mútua, para executar essas mesmas tarefas. Todas as atividades intercaladas com o filme, com recurso a outros materiais, tiveram o intuito de estimular ainda mais comunicação. Recordamos a atividade com as sinopses, imagens e títulos na segunda aula, o debate sobre as relações interpessoais, um tema do quotidiano, também na segunda aula, ou a emissão de opinião sobre a vida de Rafa e aconselhamento para o seu futuro, na terceira aula, e vemos que em todas estas atividades, os alunos eram levados a comunicar de forma espontânea, para fundamentar a sua opinião (na articulação dos elementos entre os colegas), bem como a defender os seus pontos de vista e a escutar o dos colegas (no debate) e a expressar a sua opinião e a dar conselhos em situações complexas. Todas estas funções são necessárias no mundo real, tanto no meio pessoal como no laboral, pelo que sentimos que favorecemos, mediante estas atividades, a execução de processos de uso semelhante aos do mundo externo à aula.

A este respeito, procuramos implementar tarefas comunicativas, cujo objetivo fosse, como Estaire (2011: 3) define:

“(…) crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación en las que se pongan en juego los procesos que en la vida cotidiana son necesarios para llegar a la comunicación.

(…) otorgar un papel primordial a la comprensión o expresión de significados en estas situaciones de comunicación.”

O filme foi o meio ideal para fazê-lo, pois como veremos, de seguida, levou-nos a visitar e a trabalhar várias áreas da língua de forma natural em contextos comunicativos reais e variados, integrando diferentes destrezas linguísticas. Outras atividades abertas que poderíamos ter implementado, contemplando o uso pessoal e criativo da língua, poderiam ser uma carta pessoal de conselho ao protagonista do filme *El Hijo de la Novia* ou uma revisão crítica de um dos filmes. Ambas estas atividades permitiriam que o aluno manifestasse as suas ideias no que quisesse comunicar, recorrendo às formas aprendidas.

De seguida, procuraremos atribuir um olhar mais demorado sobre a unidade lecionada a fim de apresentar as razões e propósitos por detrás de cada atividade.

A primeira atividade da unidade teve o objetivo se conectasse com ícones artístico-culturais de Espanha e da Hispanoamérica e, assim, marcar o tom de multiculturalidade presente em toda a unidade, uma vez que não se pretendeu só dar conta de referências do património cultural de Espanha mas também da América Latina, mais especificamente da argentina e Cuba, através de excertos de filmes e de imagens. Para além disso, a unidade parte de um tema geral (as artes) para o tema particular da sétima arte e induz o aluno a identificar a partir de um vídeo introdutório as diversas artes e as personalidades ou elementos mais representativos das mesmas e a descobrir entre elas, a arte particular que se vai focar. De facto, a eleição de um material audiovisual para iniciar a unidade sobre cinema foi premeditada, para motivar o aluno à visualização de pequenos excertos e garantir a sua atenção logo desde início.

A partir desta visualização, produziu-se uma partilha de ideias sobre as figuras associadas à sétima arte (Javier Bardem, Salma Hayek), sobre o vocabulário cinematográfico (pantalla, estreno, rodaje...), profissões relacionadas com o mundo do cinema (decorador, guionista, doble...) e com os géneros cinematográficos, procurando sempre apelar aos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre este léxico. Para tal, e para incentivar os alunos, foram-se colocando perguntas que tinham em consideração a sua experiência pessoal como os filmes que eles mais gostavam e o

género cinematográfico a que estes pertenciam. A ponte estaria criada para que os alunos identificassem os géneros cinematográficos e recordassem temas e histórias de alguns dos seus filmes favoritos. Dado que já haviam identificado os ícones culturais associados às mais diversas áreas artísticas e demonstrado o seu conhecimento com respeito a profissionais do mundo do cinema (através de uma atividade lúdica intitulada *Tabu*¹²⁸, os alunos foram convidados a aprofundar o seu conhecimento sobre os profissionais de referência do panorama cinematográfico espanhol e hispano-americano, através da criação de um perfil de um deles para uma wiki, cujo *link* é <http://alotroladodelapantalla.wikispaces.com>. A ideia inicial seria colocar o perfil numa rede social, porém, por questões de segurança de acesso e privacidade, criámos uma wiki, à qual somente alunos, a professora cooperante e nós poderíamos ter acesso, para também evitar a publicidade desnecessária.

Na segunda aula, a primeira atividade incidiu sobre quatro destrezas linguísticas: nomeadamente a compreensão escrita e a interação oral, numa primeira fase, e a expressão oral e escrita, numa segunda fase. Assim, num estágio inicial, mais lúdico, os alunos tiveram de extrair a informação de sinopses, de forma a relacioná-las com os títulos e as capas dos filmes a que pertenciam e integrar todos estes elementos numa caixa de dvd, debatendo entre si as razões por detrás de cada associação, e num estágio posterior, os alunos foram convidados a emitir as suas opiniões no que concernia às associações realizadas, atribuindo também aos filmes um género cinematográfico, usando, para o efeito, não só as formas relativas à função de expressar opinião e como também o vocabulário, relativo aos géneros cinematográficos, aprendido na primeira aula. Houve assim a preocupação em encadear as atividades intermédias, para que os conteúdos trabalhados em momentos anteriores pudessem ser resgatados em contextos de comunicação, sobre temas inerentes ao seu universo quotidiano.

Quanto à atividade por nós descrita, há um aspeto que gostaríamos de explicar: na primeira fase, está claro que poderíamos ter trabalhado a compreensão escrita através de um cartaz de cinema com as sinopses dos filmes. No entanto, pareceu-nos que, para alunos, com um nível de língua intermédio avançado, a descoberta de elementos passíveis de ser associados de entre uma profusão de imagens, sinopses e títulos¹²⁹ consistiria num desafio superior para desenvolver a sua compreensão escrita e estimular a discussão entre eles. A turma foi dividida em grupos de três pessoas e cada grupo

¹²⁸ Este jogo também se poderá jogar com nomes de atores, diretores, escolhendo como palavra tabu a sua profissão e filmes nos quais tenham participado)

¹²⁹ Note-se que os fundos das imagens foram apagados, para que a associação não fosse realizada de forma intuitiva e imediata, mas seguindo uma lógica de leitura e interpretação.

recebeu seis filmes, fragmentados em vários elementos, para ordenar. Todos os grupos receberam elementos de filmes diferentes e, propositadamente, não havia dois filmes do mesmo género cinematográfico no grupo. Houve o cuidado de incluir todos os géneros cinematográficos mais conhecidos. Esta atividade propiciou que os alunos se expressassem em espanhol entre eles, enquanto a realizavam, tentando justificar as suas opções e associações de elementos e usando, para tal, os conectores causais lembrados na primeira aula.

Posteriormente, após uma primeira fase lúdica, os alunos teriam de enunciar as suas opiniões no que se prendia com a opção eleita para o filme, usando os expoentes linguísticos para o efeito: *me parece que*; *creo que*; e identificaram o género cinematográfico a que pertencia (aplicando o léxico trabalhado na primeira aula). Houve, neste sentido, a preocupação de encadear as tarefas intermédias, para que os conteúdos aprendidos anteriormente pudessem ser aplicados de seguida.

Numa terceira fase, a atividade pressupôs um desafio superior, visto que implicava a capacidade criativa dos alunos e a sua capacidade de expressão, ao terem que criar uma sinopse a partir das imagens e do título de um filme. Os filmes eleitos como material de base para esta tarefa intermédia foram *¿Para qué Sirve un Oso?*, *Rec*, *Tres Metros sobre el Cielo* y *Cobardes*, que pertencem aos géneros cinematográficos mais apreciados pelos alunos, segundo os inquéritos de análise de necessidades.

Para poderem escrever a sinopse, foi analisado, em conjunto, o modelo textual de uma sinopse, promovendo-se também aqui a interação no reconhecimento dos elementos constituintes, que iam aparecendo sublinhados, dando-se lugar à construção do conhecimento pelo aluno (ver Powerpoint em formato digital).

Com a atividade de realização da ficha técnica e artística do filme, a nossa intenção foi, como indicado anteriormente, desenvolver gradualmente a autonomia dos alunos no seu contato mais individual e próximo com o cinema espanhol e hispanoamericano e incrementar o seu conhecimento no que concerne ao mundo do cinema: personalidades, filmes, festivais, prémios, entre outros. Considerando que na tarefa do perfil virtual, os alunos já teriam pesquisado sobre atores e diretores, agora poderiam associá-los à sua obra detrás da câmara e acrescentar ainda mais informações aos seus perfis, editando a wiki.

O recurso ao filme como meio audiovisual a ser projetado teve lugar a partir do segundo tempo da segunda aula e foi protagonista da terceira e da quarta aulas. Os fragmentos cinematográficos dos filmes *Familia* (España), *El Hijo de la Novia* (Argentina) e *Chico & Rita* (Cuba) inspiraram inúmeras tarefas que permitiram aos

alunos desenvolver as suas competências linguísticas, enquanto trabalhavam áreas da língua que teriam sido assinaladas como áreas importantes no seu inquérito inicial. Com o filme *Familia* procuramos desenvolver a compreensão visual (filme sem som), a compreensão audiovisual (com som) e a produção oral (debate), visitando as áreas dos atos de fala, da fraseologia e das muletas linguísticas, como *bueno* ou *pues*. Também pudemos abordar conteúdos culturais, como as relações pessoais dentro da família e os conflitos geracionais entre pais e filhos.

Ainda que não optássemos por tal, dados os constrangimentos de tempo e o facto de termos de fazer escolhas, haveria a possibilidade de explorar o domínio da interculturalidade, se apresentássemos alguma notícia sobre a relação dos jovens espanhóis com os seus pais, num tempo em que a maioria se protela até aos trinta anos, quando finalmente têm condições para sair de casa, e estabelecer a comparação com a situação dos jovens portugueses. Teria sido interessante a comparação entre os dois contextos e ouvir os alunos a manifestarem-se sobre uma realidade que poderá afetá-los a eles.

Uma outra atividade passível de ser concretizada poderia incidir sobre a produção escrita, propondo-se aos alunos atribuir um final ao filme, com base na cena visualizada. Não se fez também, por falta de tempo. Ainda assim, o excerto visto poderia estimular a criatividade do aluno no sentido de convertê-lo no argumentista da história.

Com o filme *El Hijo de la Novia* procuramos desenvolver atividades comunicativas que pressupusessem a compreensão audiovisual, a interação oral e a produção oral. A compreensão audiovisual foi trabalhada através da realização de uma ficha que incidia não só sobre o diálogo entre pai e filho no excerto, mas também sobre os elementos visuais, como as reações, expressões e outros elementos paralinguísticos. Este será já um segundo momento em que se procurará despertar e trabalhar o olhar dos alunos para os elementos visuais, portadores de grande significação para a situação comunicativa, sendo que a primeira vez foi com o filme *Familia* sem som. A interação oral e a produção oral decorreram através de atividades que incidiram sobre a compreensão visual, tendo o aluno que ler e interpretar as cenas, para lhes atribuir uma significação, a saber, a descrição de uma cena sem som, na qual os alunos teriam que descrever o estava a ocorrer, usando para o efeito, as indicações de posição, de movimento, de mudança de atitude e de comportamento e a improvisação de um diálogo entre o protagonista e a sua namorada numa outra cena.

As áreas da língua visitadas com este filme, através das atividades descritas, foram o léxico, as funções e a gramática. Relativamente à primeira área, estabeleceu-se o

contraste entre o castelhano *rioplatense* (da Argentina) e o castelhano peninsular, para que os alunos pudessem aprender vocabulário em contexto e comparar as duas variantes do espanhol, desenvolvendo a sua competência lexical. Também, aquando da atividade da descrição de comportamentos, reações e movimentos na cena sem som, os alunos também puderam desenvolver e aplicar o léxico no âmbito da dimensão perceptiva e anímica, relacionado com sentimentos e estados de ânimo, e no âmbito da dimensão física, relacionado com as ações e as posições do corpo. Relativamente às funções e à gramática, estas foram exploradas através de momentos de interação oral na aula, nos quais os alunos teriam de expressar não só a sua opinião quanto aos acontecimentos sobre a vida do protagonista, como também certeza e evidência sobre o que estaria a manifestar-se e a aconselhar o protagonista, para que este pudesse alterar o seu rumo, usando, para o efeito, estruturas gramaticais fixas com o Modo Indicativo e Conjuntivo.

Por fim, com o filme *Chico & Rita*, de animação, procuramos explorar o âmbito sociocultural, através de atividades linguísticas na vertente oral, ou seja de interação, de expressão e de compreensão oral, em torno de uma imagem retirada do filme que invocava um contexto geográfico e histórico específico e em torno ao bolero *Sabor a Mí*, que invoca a cultura cubana, no seu ritmo, envolvência e temáticas. O nosso objetivo foi levar os alunos a viajar no tempo e no espaço e conhecer Cuba de 1959. Já numa atividade posterior, e uma vez contextualizados, os alunos foram convidados a contribuir com a sua visão e criatividade numa tarefa de conto oral a partir de um puzzle de imagens retiradas do filme. Hoje vemos que poderíamos ter desenvolvido outras atividades no âmbito intercultural, como o contraste entre as duas cidades, Havana e Nova Iorque, o sonho americano, as personagens históricas protagonistas da revolução e, se tivéssemos optado por ver todo o filme, poderíamos também explorar os vários ritmos musicais invocados bem como os seus artistas e contribuições para o panorama musical mundial. No entanto, houve opções que tivemos que tomar, o que não implica que sendo o tempo mais extenso, se possam também concretizar.

Uma vez justificadas as nossas opções na sequência didática, compete-nos debruçar-nos sobre a sua receção, sobre os seus aspetos positivos e negativos.

No cômputo geral, a lecionação da unidade decorreu muito bem. Os alunos mostraram-se participativos, motivados e implicados nas atividades, como poderá ser confirmado pela sua notável adesão às tarefas (cf. anexo 26). As aulas foram pautadas por um bom ambiente de trabalho, havendo um bom relacionamento com os alunos e uma boa receptividade ao meio audiovisual, ao filme e aos materiais por nós usados.

Notamos que os alunos estavam habituados a comunicar na língua alvo, ainda que houvesse algumas interferências da língua mãe, e nesse sentido procuramos comunicar sempre na língua alvo, inclusive na prestação de esclarecimentos a dúvidas, o que foi muito bem rececionado pelos alunos. O facto de o grupo ser pequeno, como já referido antes, foi de extrema importância para não haver dispersões nem se formarem mal-entendidos.

De entre os aspetos positivos, devemos notar que o foco comunicativo associado ao mundo das artes, que por si só são uma forma de expressão muito forte, suscitou nos alunos alguma curiosidade e levou-os a arriscar interpretar e a partilhar a sua visão única, porque subjetiva, com a turma. Mais a mais, os alunos hoje em dia estão muito habituados aos meios audiovisuais e decifram os seus códigos de forma muito intuitiva, o que é desafiante e estimulador para qualquer dinâmica de aula. O facto de os colocarmos em situações de comunicação, através de atividades em que havia a necessidade de comunicar para ser executadas, também os levou a adotar uma postura mais pro-ativa e responsável. Ainda assim, houve alguns casos em que se notou uma menor implicação e, por conseguinte, menor êxito. Porém, no geral os alunos adotaram uma postura muito positiva.

No que concerne à estrutura da nossa planificação para a unidade, julgamos que na sua sequenciação é lógica e coerente relativamente ao que é solicitado na tarefa final. Houve um cuidado em ativar os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos e em encadear as atividades de modo que a aprendizagem fosse sendo construída de forma natural e não forçada.

Relativamente aos materiais utilizados, privilegiamos os materiais autênticos como eixo desencadeador das atividades comunicativas, como, por exemplo, a reprodução de realizações culturais no vídeo introdutório, os excertos projetados de três filmes, o bolero ou inclusive, no sentido de originalidade, as histórias autênticas criadas pelos alunos na primeira aula (sinopse) que serviriam de base para a elaboração do guião na tarefa final. Esta inclusão da produção escrita dos alunos na segunda aula foi deliberada, para mostrar aos alunos que a sua contribuição, em qualquer fase ou estágio, pode marcar a diferença num processo e, neste caso, poderia delimitar e inspirar a derradeira e mais importante tarefa do processo – a tarefa final. Essa interligação e co-dependência entre fases é a base do trabalho no mundo externo, pois cada contribuição é essencial para o avanço do trabalho. Por isso, atribuímos essa responsabilidade ao aluno, valorizando-a no final.

Na base da nossa opção ao nível dos materiais, está a percepção da necessidade dos alunos contactarem com materiais autênticos de modo a deixarem-se permear pela língua e cultura do exterior, isto é a língua real falada num contexto cultural específico, entre os seus falantes nativos, e não estarem circunscritos à língua aprendida no contexto de redoma da sala de aula. Esta ponte entre o exterior e o interior, através de materiais autênticos, permitirá também aos alunos transferir o que aprendem na aula para o mundo exterior.

Reconhecemos que outros materiais autênticos poderiam também ser integrados na unidade, como textos literários ou jornalísticos sobre as temáticas do filme, ou artigos de realizadores com comentários sobre os seus filmes, ou ainda críticas da imprensa ao filme, de forma a complementar o mundo da imagem com o mundo da palavra escrita e a trabalhar-se a compreensão escrita dos alunos. Aqui, inclusive, poderíamos ter facultado a cada grupo de alunos textos diferentes sobre um mesmo tema, para que, ao expor os conteúdos, pudessem comparar as ideias e se produzisse aquisição real de informação nova, complementar ou contraditória, subministrada pelos colegas. O uso de textos recentes poderia vincular, mais uma vez, a realidade da aula à realidade externa. Porém, tivemos que fazer opções, o que não invalida que incluamos os materiais supracitados em projetos futuros.

De entre os aspetos negativos, notamos que poderia ter havido uma melhor gestão do tempo, se tivéssemos conhecido melhor as características do grupo, o seu ritmo e dinâmica. Os planos de aula foram cumpridos, ainda que algumas tarefas tivessem sido encurtadas, como o jogo *Tabú* ou o conto oral da história *Chico & Rita*, e a realização completa da tarefa final poderia ter conhecido outro sucesso, se tivéssemos tido mais tempo. A nossa intenção inicial era que os alunos a filmassem com tempo, fora do espaço da aula, e que a trouxessem para ser projetada como uma curta-metragem. Porém, com os constrangimentos temporais próprios das práticas, tal não pôde ocorrer e os alunos tiveram que filmar em sala de aula, com uma acústica muito fraca. Os vídeos adjuntos à presente memória revelam, assim, as más condições de gravação, a nível de luz e de acústica. No entanto, implementamos o mesmo projeto noutra ano de escolaridade, num outro espaço de ensino onde lecionamos e pudemos verificar o sucesso que uma unidade didática concluída com produção de um filme, como tarefa final, poderá ter. É de destacar que para tal, dispusemos de um mês e meio de trabalho, o que neste caso não tivemos.

A opção de projeção da tarefa final que contemplamos e que não pudemos executar daria a possibilidade de os alunos autoanalisarem-se, depois em aula, a nível de

projeção de voz, pronúncia e de corrigirem-se a nível gramatical e lexical. Também daria a possibilidade de outros grupos fazerem a revisão crítica do filme e realizar-se mais uma produção escrita que figuraria na wiki ou na gazeta da escola. Este caminho permitiria ajudar os alunos na sua aprendizagem formativa e contínua e incentivaria à heteroavaliação entre eles, no sentido de reconhecer o erro e de se ajudarem mutuamente.

Um outro ponto que entendemos ser objeto de crítica prende-se com o facto de não termos despendido tanto tempo com um passo que teria sido importante para a realização da tarefa final. Reconhecemos que ao explorar a produção escrita devemos ter sempre em consideração uma fase preparatória, que antecede o produto final, que precisa de tempo para ser realizada. Tal não aconteceu de forma completamente satisfatória, pois não procedemos à análise conjunta de um modelo de guião, ao contrário do que aconteceu com a sinopse, sendo que só foram facultadas as ideias-chave do que incluir num guião (cf. anexo 24). Porém, também aqui o fator tempo teve um papel determinante na nossa decisão, pois precisaríamos de mais um tempo letivo, para fazê-lo. Ainda assim, estendemos a unidade por mais uma aula, para que os alunos tivessem mais tempo para a escrita do guião e para preparação da dramatização do guião.

Um outro aspeto negativo foi também o espaço, pois a escola encontrava-se a ser remodelada, sendo que os alunos tinham de ter aulas em pavilhões pré-fabricados o que dificultava a acústica, para além de não dispormos de grande flexibilidade com o equipamento tecnológico na escola. Tivemos que levar o nosso próprio computador e colunas de som.

Por fim, um último aspeto que teremos de aludir prende-se com uma atitude menos tolerante com o erro que seria corrigido, interrompendo-se a comunicação. Ainda que o nosso objetivo fosse que o erro não fosse repetido e que ficasse fossilizado na memória dos alunos, hoje a postura que adotaríamos seria algo diferente, considerando que o objetivo da língua é comunicar e que percebemos que a fluência será o aspeto que terá de prevalecer sobre a correção e que por vezes há que diferenciar simples deslizes de erros sistemáticos, algo que só se destrinçará no final das intervenções.

Ao fazer uma súmula do trabalho realizado na unidade *Al Otro Lado de la Pantalla*, constatamos com agrado que o filme, como protagonista catalisador de atividades comunicativas nas aulas de LE, é muito bem rececionado, uma vez que os alunos vieram motivados para a aula, participaram com entusiasmo nas tarefas, comunicaram entre si na língua alvo e a sua maioria desempenhou de forma bastante satisfatória as

tarefas que lhes foram sendo solicitadas, como se poderá ver nas grelhas pertencentes ao subcapítulo da avaliação (cf. anexo 26). Muitas das tarefas foram realizadas pelos alunos com sucesso ainda que a tarefa final tenha registado menor taxa de adesão. Cremos que essa menor adesão teve relação direta com o sentido de autonomia que os alunos ainda deverão desenvolver.

Apercebemo-nos de que para propiciar uma maior interação e envolvimento por parte dos alunos na sua aprendizagem, foi imprescindível inclui-los no processo de tomadas de decisão, aquando da conceção da unidade. Conhecer os seus gostos, as suas dificuldades, os seus perfis de aprendizagem e partir deles para outros horizontes, permite que o seu interesse inicial se converta em curiosidade em conhecer mais. O facto de saber que os seus trabalhos figurariam na wiki ao final da unidade também suscitou um ânimo reforçado, pois ficaria visível e passível de ser continuado o caminho que percorreram até *al otro lado de la pantalla*.

PARTE IV

Referências Bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramowski, A. (2007). El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar? *El Monitor*, n.º 13. Argentina: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Acedido a 14 de março de 2013 em <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/dossier2.htm>

Allan, M. (1985). *Teaching English with Video*. Essex: Longman.

Altman, R. (1989). *The Video Connection: Integrating Video Into Language Teaching*. Boston: Houghton-Mifflin.

Álvarez, A. (2012). La comprensión audiovisual: una nueva visión. *Congreso Mundial de Profesores de Español 2012*. Instituto Cervantes. Acedido a 15 de abril de 2013 em <http://comprofes.es/videocomunicaciones/la-comprensi%C3%B3n-audiovisual-una-nueva-%C2%ABvisi%C3%B3n%C2%BB>.

Amenós Pons, J. (1999). *Cine y Enseñanza de Español. Estudio de un caso*. Memoria de Máster en Enseñanza de ELE. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Amenós Pons, J. (2003). Cine y literatura para la clase de español. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, n.º 4, pp. 115-136. Acedido a 11 de janeiro de 2013 em <http://roma.cervantes.es/Cultura/pdf4/CineyLiteratura.pdf>

Asher, J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, vol. 53, n.º 1, pp. 3-17.

Baralo, M. (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Bartolomé, A. (1988). Lenguaje Audiovisual. Mundo Audiovisual. *Edutec*. Acedido a 12 de Dezembro de 2012 em http://edutec.rediris.es/Revelec2/numeros_anteriores.html

Berwald, J.P. (1985). Video and Second Language Learning (special issue). *Studies in Language Learning*, 5, pp. 3-16.

Borau, J.L. (2008). Discurso de Ingreso en la RAE. *El cine en nuestro lenguaje*. Madrid: Real Academia Española, pp. 9-52. Acedido 12 de junho de 2013 em http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_Jose_Luis_Borau.pdf

Bordón, T. (2006). *La evaluación de la lengua en el marco de E/L2: Bases y procedimientos*. Madrid: Arco Libros.

Brandimonte, G. (2003). El soporte audiovisual en la clase de E/LE. El cine y la televisión. In Perdiguero, Hermógenes / Álvarez, Antonio (Eds.): *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV congreso internacional de ASELE*. Burgos, pp. 870-881.

Briz, A. (2002). *El español coloquial en la clase de E/LE. Un recorrido a través de los textos*. Madrid: SGEL.

Buck-Morss, S. (2009). Estudios Visuales e Imaginación Global. *Antípoda*, n.º 9, pp. 19-46.

Cabral, M. L. (2010). *Temas de didáctica de línguas estrangeiras – Contributo para a formação de professores*. Faro: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas do Algarve/CELL.

Calderón Astorga, N. Propuestas teóricas de adquisición del lenguaje. Acedido a 14 de dezembro de 2012 em <http://www.nataliacalderon.com/c.phd?csc=49>

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. & Schmidt, R. (Eds.), *Language and Communication*. London: Longman.

Canning, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, vol. VI, n.º 11, November 2000.

Carr, N. (2010). *The Shallows: What the Internet Is Doing To Our Brains*. New York/London: W. W. Norton & Company.

Carr, N. (2010). The web shatters focus, rewires brains. *Wired*, June. Acedido a 15 de março de 2013 em http://www.wired.com/magazine/2010/05/ff_nicholas_carr/.

Coleman, B.C. (1968). A Clinical Report of the Use of Motion Pictures in Foreign Language Teaching. *Hispania*, vol. 51, n.º 2, pp. 291-294.

Collins, A. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press.

Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, n.º 29, pp. 1-14.

Conselho da Europa (2001): *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Ministério da Educação/GAERI. Porto: Edições ASA.

Contesse, C., Ehlers, C. & Hernández, L. (2010). *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Bern: Peter Lang S.A.

Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.

Díaz Pérez, J. (2001). Del cine y los medios tecnológicos en la enseñanza de español/LE. In *Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de ELE. Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, pp. 263-272.

Díaz Pérez, J. (2008). El cine como recurso en el aula de español como lengua extranjera. Propuestas metodológicas y materiales didácticos. Acedido a 7 de março de 2013 em <http://www.languagesresources.co.uk/Resources/SPANISH/Sp%20A%20Level/Culture/Film/Cine%2029%20nov%5B1%5D.pdf>

Díaz Rodríguez, L. (2008). El papel del profesor en la época de las tecnologías ¿un reto transversal? In *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*. Cáceres. Acedido a 23 de abril de 2013 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0051.pdf

Dubreil, S. (2004). When students become directors: Redefining the role of the learner in the foreign language classroom. In Lomicka, L. & Cooke-Plagwitz, J. (Eds.) *Best practices for using technology to teach and learn culture in the foreign language classroom*. Boston: Heinle and Heinle, pp. 129-137.

Driscoll, J. (1959). Il Cinema nella classe. *Italica*, vol. 36, nº 3, pp. 222-224.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003a.

Escudero, J. (2009): Enseñanza del español a través del cine hispano; marco teórico y ejemplos prácticos. *II Jornadas de Formación de Profesores ELE: Estrategias de Enseñanza Y Aprendizaje del Español en China*, n.º 8.

Estaire, S. (2010). El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español. *MarcoELE, Revista de didáctica de ELE*, n.º 11, pp. 1-9. Acedido a 10 de outubro de 2013 em <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf>

Estaire, S. (2011). Principios básicos de aplicación del aprendizaje mediante tareas. *MarcoELE, Revista de didáctica de ELE*, n.º 12, pp. 1-26. Acedido a 9 de outubro de 2013 em <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>

Fernández, J. & Duaso, M. S. (1982). *El cine en el aula: lectura y expresión cinematográfica*. Madrid: Narcea.

Fernández, S. (2002). Programa de Espanhol, Nível de Continuação – 10.º ano. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

Ferrés, J. (1998). *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: Ceac S.A.

Fletcher, W. (1990). Authentic Interactive Video for Lower-Level Spanish at the United States Naval Academy. *Hispania*, 73, pp. 859-865.

Franke, F. (1890). *Die Praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache Dargestellt*. Leipzig: O.R. Reissland

Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

García, R. (2007). El cine como recurso didáctico. *Eikasia. Revista de Filosofía*, n.º 13. Acedido a 27 de fevereiro de 2013 em <http://revistadefilosofia.com/13-08.pdf>

Gaudreault, A., & François J. (1995). *El relato cinematográfico*. Buenos Aires: Paidós.

Gómez Vilches, J. (1994). La explotación de películas en el aula de español para extranjeros. In Montesa Peydro, Salvador & Garrido Moraga, Antonio (Eds.) *Español para extranjeros: didáctica e investigación*. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), pp. 247-254.

Guberina, P., & Asp, C. (1981). *The verbo-tonal method for rehabilitating people with communication problems*. New York: World Rehabilitation Fund, International Exchange of Information in Rehabilitation.

Halliday, M. (1985). *Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Hendrix, W. S. (1939). Films in the Learning of Foreign Languages. *The Journal of Higher Education*, vol.10, n.º 6, pp.308-311.

Herrero, C. (2010). Using film to teach languages. Acedido a 15 de abril de 2014 em http://www.cornerhouse.org/wp-content/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf

Herrero, C. (2009). Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine. *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester*. Acedido a 7 de abril de 2014 em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf

Herron, C., Morris, M., Secules, T., & Curtis, L. (1995). A comparison study of the effects of video-based versus text-based instruction in the foreign language classroom. *French Review*, n.º 68, pp. 775-795.

Herron, C., Dubreil, S., Cole, S. P., & Corrie, C. (2002). A classroom investigation: Can video improve intermediate-level foreign language students ability to learn about a foreign culture?. *Modern Language Journal*, n.º 86, pp. 36-53.

Hocking, E. (1970). Technology in Foreign Language Teaching. *The Modern Language Journal*, vol. 54, n.º 2, pp. 79-91.

Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. In J. Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Winston.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press: Ann Arbor.

Lonergan, J. (1994). *Video in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Malinowski, B. (1935). *Coral Gardens and their Magic: A Study of the Methods of Tilling the Soil and of Agricultural Rites in the Trobriand Islands*. London: George Allen and Unwin. Nova Edição (1991).

Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *RedEle: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 1. Acedido 14 de abril de 2014 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=556197>.

Martínez Díaz, P. (1997). Estudio de la comunicación no verbal en el material cinematográfico. *Cuadernos Cervantes*, pp. 50-54.

Mata, J. (2003). La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de E.L.E. In *Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Actas del XIV Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), pp. 882-894.

McGovern, J. (Ed.) (1983). *Video Applications in English Language Teaching*. ELT Documents 114, London: British Council.

Mekheimer, M. (2011). The Impact of Using Videos on Whole Language Learning in EFL Context. *Arab World English Journal*, vol. 2, pp. 5-39.

Miquel, L. & Sans, N. (2004). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *RedEle: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, n.º 0. Acedido a 17 de fevereiro de 2013 en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.

Mirzoeff, N. (2002). *The visual culture reader*. New York: Routledge.

Mirzoeff, N. (2003). *Una Introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.

Monterubbianesil, G. (2013). La comunicación no verbal en los manuales de E/LE. *RedELE*, n.º 25.

Morales, L. (2009). La fusión audiovisual y su relación con la captación de la atención de los mensajes. *Razón y Palabra*, n.º 67.

Muriel, J. (2007). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Actas del XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE), vol. 2, pp. 1145-1149.

Negroponte, N. (1995). *Being digital*. New York: Knopf.

November, A. (2012). *Who owns the learning? Preparing students for success in the digital age*. Bloomington: Solution Tree Press.

Nunan, D. (2002). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pedriza, S. (2012). La Comprensión y retención del mensaje informativo por la audiencia de televisión. *Dialnet*, vol.10, n.º 3, pp 176-201.

Petty, G. (2004). *Teaching Today: A Practical Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd, pp. 137-153

Previtali, G. (1960). Foreign Languages by Motion Pictures. *The Modern Language Journal*, vol. 44, n.º 4, pp. 171-176.

Pujolá, J.T., & González, M.V. (2008). El uso del portfolio para la autoevaluación continua del profesor. *MarcoEle*, n.º 7, pp. 92-110. Acedido a 12 de janeiro de 2014 em http://marcoele.com/descargas/evaluacion/09.pujola_gonzalez.pdf.

Richards, J., & Rodgers, T. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richardson, C., & Scinicariello, S. (1989). Televised technology in the foreign language classroom. In W. Smith (Ed.) *Modern technology in foreign language education: applications and projects*. Lincolnwood: National Textbook Company, pp. 43-74.

Rod, E. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Rojas Gordillo, C. (2003). El cine español en la clase de E/LE. Una propuesta didáctica. *Revista Espéculo*. Acedido a 11 de janeiro de 2013 em <http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html>

Sánchez, J. (1950). Linguafilms: An appeal and a proposal. *The Modern Language Journal*, vol.34, n.º 7, pp. 545-552.

Santos Gargallo, I., & Santos Gargallo, A. (2001). *De cine. Cuaderno de actividades. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*. Madrid: SGEL.

Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Sardelich, E. (2006). Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 16, n.º 128, pp.451-472.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns: La sociedad teledirigida*. Madrid: Santillana, S.A. Taurus.

Swaffar, J., & Vlaten, A. (1997). A Sequential Model for Video Viewing in the Foreign Language Curriculum. *The Modern Language Journal*, vol. 81, pp. 175-188

Tatum, T. L. (1941). Motion Pictures and Spanish Teaching. *Hispania*, vol. 24, n.º 1, pp. 47-49.

Terrell, T. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning. *The Modern Journal*, vol. 61, n.º 7, pp. 325-337.

The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.º 1. Acedido a 14 de abril de 2014 em http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm.

Tort, LL. (1996). El cine: de informar a formar. In Torre, S. de la (coord.): *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

Travassos, L. (2001). Inteligências Múltiplas. *Revista de Biologia e Ciências da Terra*. Vol. 1. N.º 2. Acedido a 13 de setembro de 2013 em http://eduep.uepb.edu.br/rbct/sumarios/pdf/inteligencias_multiplas.pdf.

Vargas Llosa, M. (2008). Contestación al discurso de ingreso de José Luís Borau. *EL cine en nuestro lenguaje*. Madrid: Real Academia Española. Acedido a 3 de janeiro de 2013 em <http://barricadaletrahispanic.blogspot.pt/2012/11/jose-luis-borao-por-vargas-llosa.html>

Vázquez, L. (2006). El cine como vehículo de cultura en la clase de ELE. *Frecuencia*, 1.

Vega, J. L. (2007). Tendiendo puentes de conocimiento: el cine en el aula de lengua extranjera. In *Enciclopedia del español en el mundo Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Acedido a 13 de maio de 2014 em http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_02.pdf.

Viñals, J. (2000). La utilización del vídeo en el aula de ELE. El componente cultural. In *¿Qué español enseñar: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE)*, pp. 785-792.

Virilio, P. (2002). A Topographical Amnesia. In Mirzoeff (Ed.) *The Visual Culture Reader*. New York: Routledge.

Williams, A., & Burden, R. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.

Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford: Oxford University Press.

Yang, J., Chen, C. & Jeng, M. (2010). Integrating video-capture virtual reality technology into a physically interactive learning environment for English learning. *Computers & Education*, pp. 1346-1356.

Zanón, J. (Coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

Zanón, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *MarcoEle, Revista de Didáctica*, n.º 5.

PARTE V

Anexos



Cuestionario Diagnóstico de las Necesidades del Alumno



1. IDENTIFICACIÓN

Nombre: _____		Nr: _____	
Curso: _____	Clase: _____	Sexo: M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nacionalidad: _____		Edad: _____ Localidad: _____	

2. HÁBITOS DE APRENDIZAJE

a) ¿Con qué frecuencia estudias?

Diariamente ☐ N° de horas diarias _____

Regularmente ☐ Antes de las pruebas ☐ Nunca ☐

b) ¿Cómo estudias mejor?

En grupo: ☐ Solo: ☐

c) ¿Alguien te ayuda en la resolución de dudas cuando tienes dificultades? Sí ☐ No ☐

Si contestaste que sí, indica quién te ayuda: _____

d) ¿Cuáles son las principales razones de esas dificultades? (señala las 3 más importantes):

Falta de estudio		Colocación tardía de los profesores	
Falta de interés		Problemas de salud	
Dificultad de comprensión		Falta de gestión del tiempo	
Falta de bases de los años anteriores		Falta de organización del estudio	
Poco tiempo para aprender mucha materia		Otro ¿cuál?	

e) ¿A qué te gustaría dedicarte? _____

3. TÚ Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

a) Indica tu lengua materna.

b) ¿Crees que tu lengua materna te ayuda en el aprendizaje de la Lengua Extranjera II - español?
Si sí, refiere en qué aspectos.

c) ¿Hace cuánto tiempo estudias español?

☐ hace 1 año

☐ hace 3 años

☐ empecé ahora

☐ hace 2 años

☐ hace 4 años

d) Motivación o Interés por la Lengua Española

¿Por qué estudias español?

1. Porque quiero conocer mejor las culturas hispánica e hispanoamericana y enterarme de sus tradiciones y de las formas de vivir y de pensar de su gente sí ☐ no ☐
2. Porque voy de vacaciones a un país donde se habla español sí ☐ no ☐
3. Porque me gustaría trabajar en un país donde se habla español sí ☐ no ☐
4. Porque me gusta aprender otros idiomas sí ☐ no ☐
5. Porque me da la oportunidad de hablar con otras personas que lo sepan sí ☐ no ☐
6. Porque posibilita más y mejores oportunidades de empleo sí ☐ no ☐
7. Porque es muy fácil sí ☐ no ☐
8. No elegí, forma parte del programa sí ☐ no ☐
9. Otra razón.....

e) ¿Cuáles son tus mayores dificultades en lo que concierne al aprendizaje del español?

Señala las áreas lingüísticas.

La pronunciación	La gramática	
El léxico (vocabulario)	Expresiones idiomáticas	
Fraseología y muletillas	Ninguna	
Organización del discurso	Otra:	

f) ¿Qué te resulta más difícil al comunicar y, por consiguiente, quieres desarrollar?

La comprensión oral	La comprensión escrita	
La expresión oral	La expresión escrita	
La interacción oral	Nada	

g) ¿Qué área(s) de la lengua despierta(n) más tu interés? Ordena según tu grado de interés.

El ámbito sociocultur.(cultura y mentalidad)	Expresiones idiomáticas y fraseología	
Las funciones (ej: expresar duda o sorpresa)	La pronunciación	
El léxico	Otra:	
La gramática		

h) ¿Cómo te gusta más aprender? Señala tu estilo de aprendizaje.

Leyendo	Conversando	
Escribiendo	Visualizando (la tele, películas, series..)	
Hablando		

- i) ¿Cuál es para ti la mejor forma de aprender una lengua? Señala las estrategias/tareas que mejor se adecúen a tu manera de interiorizar el conocimiento. Aprendes mejor con ...

Visionado de vídeos: películas, cortometrajes...	Conversación en clase	
Ejercicios audio: diálogos, canciones...	Juegos de rol	
Fichas de gramática y vocabulario	Dictados	
Visualización de Powerpoints	Producciones escritas: historias, poemas	
Copia de apuntes de la pizarra	Corrección de errores	
Lectura de textos	Consulta al diccionario	
Traducciones	Deberes	
Discusiones / debates de temas	Otra:	

- j) En caso de haber señalado “otra”, refiere: ¿qué actividades o tareas te podrían ayudar a desarrollar tu nivel de competencia lingüística?

- k) ¿Crees que las tareas propuestas en las clases de lengua extranjera son las que mejor se adecúen a tus intereses y necesidades de aprendizaje? Sí ☐ No ☐

En caso de que “no”, ¿qué tareas propondrías? ¿Qué cambiarías en la dinámica de la clase?

- l) ¿Cómo te gusta más trabajar en la clase de español?

☐ Individualmente ☐ En pareja ☐ En grupo ☐ En conjunto con toda la clase y con la profesora

- m) ¿Cómo evalúas tus conocimientos lingüísticos en esa(s) lengua(s) a nivel de destrezas? Señala lo que ya consigues hacer en cada área de competencia lingüística.

Comprensión Auditiva (Escuchar)	Soy capaz de seguir discursos simples, pausados y cuidadosamente articulados, con pausas largas que me permitan asimilar los significados. (A1)	
	Soy capaz de entender expresiones y palabras clave relacionadas con áreas de prioridad y comprender la información de mensajes cuando me hablan del presente, pasado o futuro. (A2)	
	Soy capaz de entender informaciones simples sobre tópicos comunes del día a día o sobre tópicos relacionados con el trabajo u otros asuntos familiares, identificando aspectos generales y específicos de los mensajes. (B1)	

Comprensión Lectora (Leer)	Soy capaz de entender textos muy cortos y muy simples, extrayendo las palabras y expresiones básicas, releyéndolas cuando necesario. (A1)	
	Soy capaz de entender textos simples y cortos de temas que me son familiares desde que estén escritos en un lenguaje frecuente, cotidiano o relacionado con el trabajo. (A2)	
	Soy capaz de leer textos objetivos simples sobre asuntos relacionados con mis áreas de interés, con un grado satisfactorio a nivel de la comprensión. (B1)	

Interacción Oral (Conversar)	Soy capaz de presentarme y de presentar a otras personas. Puedo hacer preguntas y responderlas en situaciones cotidianas. Puedo comunicarme en situaciones sencillas si la persona con la que converso habla despacio y repite lo que no entiendo. (A1)	
	Soy capaz de entender las indicaciones necesarias de un viaje y de pedir y dar información al teléfono si la otra persona repite las palabras que no entiendo. Consigo comunicarme en situaciones cotidianas sencillas: hablar de mí mismo	

Interacción Oral (Conversar)	y de otros (carácter, tiempo libre, estudios etc.). Puedo disculparme y aceptar disculpas, invitar a alguien y aceptar una invitación, proponer actividades etc. Puedo también manejar en una situación de comprar: pedir lo que quiero, preguntar por el precio y etc. (A2)	
	Soy capaz de expresarme sobre diversos temas que me son familiares, como la familia, el tiempo libre, las aficiones, los estudios, los viajes o las actividades cotidianas. Puedo expresar sentimientos, dar mi opinión en una conversación sobre un tema que me es familiar e interrumpir a mi interlocutor cuando no entiendo algo o cuando no estoy de acuerdo con sus ideas. Soy capaz de tomar un recado y de comunicar una información al teléfono (B1)	
Expresión Oral	Soy capaz de comunicar de manera simples, pero la comunicación está pendiente de repeticiones a ritmo lento, de reformulaciones y de correcciones. Soy capaz de hacer y contestar a preguntas simples, iniciar y contestar a afirmaciones simples en el dominio de las necesidades inmediatas o sobre asuntos que me son familiares. (A1)	
	Soy capaz de comunicar con relativa confianza en conversaciones cortas, bien estructuradas en el ámbito de tareas simples y habituales que requieren solamente el cambio simples y directo de ideas sobre asuntos familiares, relativos al trabajo y a los tiempos libres. Sin embargo, no consigo mantener una conversación por iniciativa propia. (A2)	
	Soy capaz de comunicar con confianza sobre asuntos familiares, rutineros o no desde que relacionados con mis intereses y mi dominio profesional. Soy capaz de expresar opiniones personales, cambiar, verificar y confirmar informaciones y explicar cualquier problema que encuentre. Soy capaz de expresar lo que pienso sobre asuntos más abstractos o culturales, como películas, libros, música, etc. (B1)	
Expresión Escrita	Soy capaz de pedir o transmitir, por escrito, informaciones personales detalladas. (A1)	
	Soy capaz de escribir notas simples y pequeñas relacionadas con cuestiones necesidad inmediata. (A2)	
	Soy capaz de transmitir informaciones e ideas sobre asuntos abstractos y concretos, verificar los datos y hacer preguntas sobre problemas o explicarlos con rigor. Soy capaz de escribir cartas personales y notas para hacer un pedido o transmitir informaciones de interés inmediato, resaltando los puntos que considero importantes. (B1)	

n) ¿En qué áreas notaste mayores progresos desde que empezaste aprendiendo español?

Lectura ☐ Escrita ☐ Habla ☐ Comprensión Auditiva ☐ Gramática ☐

II

1. EL CINE EN LA CLASE DE ESPAÑOL

a) ¿Te gusta el cine?

Sí ☐ No ☐

b) ¿Con qué regularidad vas al cine?

☐ cada 2 o 3 días ☐ 1 vez al mes ☐ hace más de 6 meses

☐ 1 vez a la semana ☐ cada 2 o 3 meses ☐ hace más de un año

c) ¿Qué tipo de películas te gustan más? Señálalas.

Románticas		Terror	
Oeste (vaqueros)		Animación	
Ciencia-ficción		Documental	
Aventuras		Histórica	
Drama		Comedia	
Policíaca		Musical:	
Crítica Social		Otra:	

d) ¿Qué tipo de películas has visto últimamente? Indica los títulos de las películas y el género a que pertenece.

e) Indica, por favor, los títulos de tres de tus películas favoritas.

f) Indica tu actor y actriz favoritos. Si sabes, escribe también sus nacionalidades.

g) ¿Tienes un director favorito? Si sí, ¿quién?

h) ¿Qué conoces del cine español o del cine hispanoamericano? (Indica títulos de películas, directores, actores, premios)

i) En el caso de que conozcas alguna película española o hispanoamericana, refiere qué temas fueron enfocados en la historia.

j) ¿Crees que el cine es importante en la clase de LE - español?

Sí ☐ No ☐

k) Señala entre las varias opciones aquellas que justifiquen mejor la importancia del cine para el aprendizaje del español.

Con el cine...

Pueden debatirse ideas relacionadas con la película	
Uno puede trabajar estructuras gramaticales	
Uno puede descubrir y trabajar contenidos culturales (conocer el paisaje de otros países, aprender de nuevas culturas, tradiciones; fiestas; hábitos y formas de vivir)	
Uno puede aprender técnicas de representación y teatralizar fragmentos en español (desarrollando la competencia oral) o incluso aprender a contar historias	
Uno puede aprender fraseologías (ej. ¡qué va!) y muletillas típicas en contexto (ej. “¡Bueno!...”; “Pues,...”)	
Se estimula la creatividad y se desarrolla la expresión escrita	
Uno puede aprender vocabulario en contexto (sea de España o de Latinoamérica) e incluso puede comparar las dos variantes de español, desarrollando más su competencia en esta área	

l) ¿Consigues resumir una película que hayas visto en español? ¡Inténtalo!

¡Suerte!

Fuentes:

Portefolio de español según el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (2001). Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Azulejo para el Aula de Español, Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2009

Memoria de experimentación del PEL:

www.oapee.es/opae/inicio/iniciativas/portfolio/portfolios-validados-esp.html

Consejo de Europa (2002). El Uso de la Lengua y el Usuario o Alumno. In *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Anaya: Madrid, cap. IV.

1.ª Aula



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

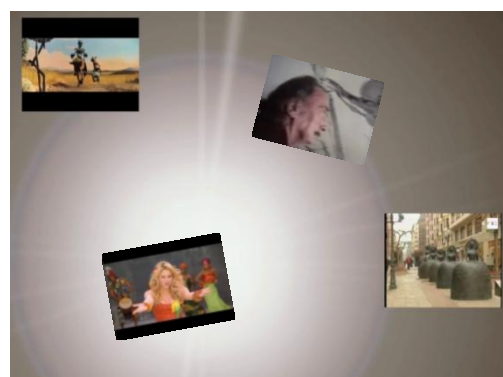
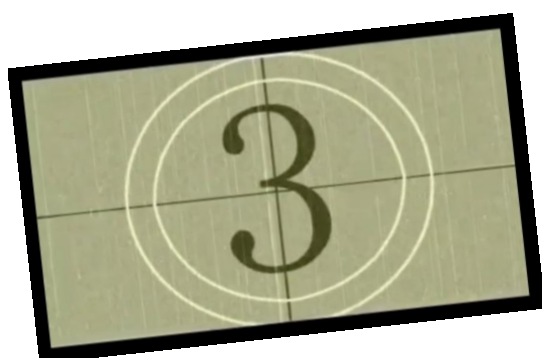
Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 21/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

- Imágenes del Vídeo Introductorio -

(Apresentado em cd)

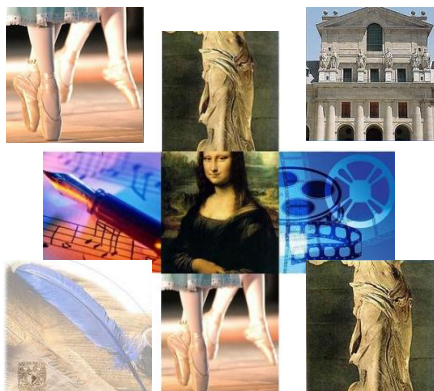


Unidad 3: “¡Al otro lado de la pantalla!”

Ficha nº 1

1. Lee los pergaminos y descubre qué áreas artísticas existen y cuál su clasificación.¹³⁰

Forma artística escrita, intimista y comunicadora de profundas sensibilidades y psicologías. Empezó por designar el conocimiento en general y con Diderot este arte fue distinguida como arte específica creadora, presente en obras caracterizadas por la categoría de bello...y su nombre viene del latín *littera* que significa “letra”.



Es un movimiento comunicador y creativo del cuerpo. Es una de las formas de expresión más antiguas, ya que pretendía enseñar a través del ritmo las emociones, los hábitos sociales, los sentidos de culto y las necesidades vitales (alimento).

Modalidad artística relacionada a las formas en el espacio – empezó con la construcción de cabañas y se evidencia ahora en edificios. Es compleja, y reúne las matemáticas y creatividad. Se remonta al tiempo del hombre primitivo para que éste se protegiera de las intemperies.

Es el arte de crear formas expresivas de tres dimensiones reales y así imitar o recrear, en volumen, las formas de la naturaleza. Este arte ha creado dos tipos de belleza: la imitativa y la imaginativa.

Sonidos organizados en base a una partitura o escrito que transmite un discurso armónico y melodioso. Surge de una necesidad espiritual de elevación y procede de la intuición y de la organización de los ritmos que rigen la naturaleza.

Arte que representa en una superficie plana cualquier objeto real o imaginario por medio del dibujo y del color. Adviene de la necesidad del hombre de representar los seres y los objetos cuyo recuerdo desea perpetuar.

Sucesión de imágenes a gran velocidad que simulan movimiento organizado en acciones histriónicas con un discurso artístico. Surge para fijar el efímero de la vida y permitir a uno que aprecie una vida ajena a la suya y experimente otras emociones.

¹³⁰ Clasificación según Hegel en su obra *Esthétique* y continuada por Ricciotto Canudo, un intelectual italiano y uno de los primeros críticos de cine, que añadió el cine y lo consagró en la clasificación en el *Manifeste des Sept Arts*.

Unidad 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 2

Deberes

- a. Elige, con tu pareja, una figura importante relacionada con el cine español o hispanoamericano y haz una búsqueda sobre su vida. Podréis seleccionar un nombre de la tabla abajo o escoger la figura vosotros mismos. Enseguida, rellenad la siguiente tabla, con la información que se os pide, usando tópicos.

Perfil Virtual

Nombre:

Fecha de Nacimiento (y de Fallecimiento, por si acaso...*):

Nacionalidad:

Profesión:

Recorrido Profesional (Fechas*):

Género (s) Cinematográfico (s) (en que participó*):

Reconocimiento Nacional o/e Internacional (Premios y Fecha*)

Próximo Estreno de Película (Título / Fecha*):

* Nota: lo que está entre paréntesis, no es para escribir en el perfil. Sirve de información orientadora para las búsquedas de los alumnos.

- b. Introducid esos datos en una diapositiva *PowerPoint* y añadid una fotografía de la figura. Estaréis contribuyendo para la creación de un perfil virtual de esa celebridad.



Podréis elegir una de las siguientes figuras:

Ricardo Darín

Javier Bardem

Alejandro Aménabar

Salma Hayek

Juan José Campanella

Penélope Cruz

Fernando Trueba

Jorge Lavat

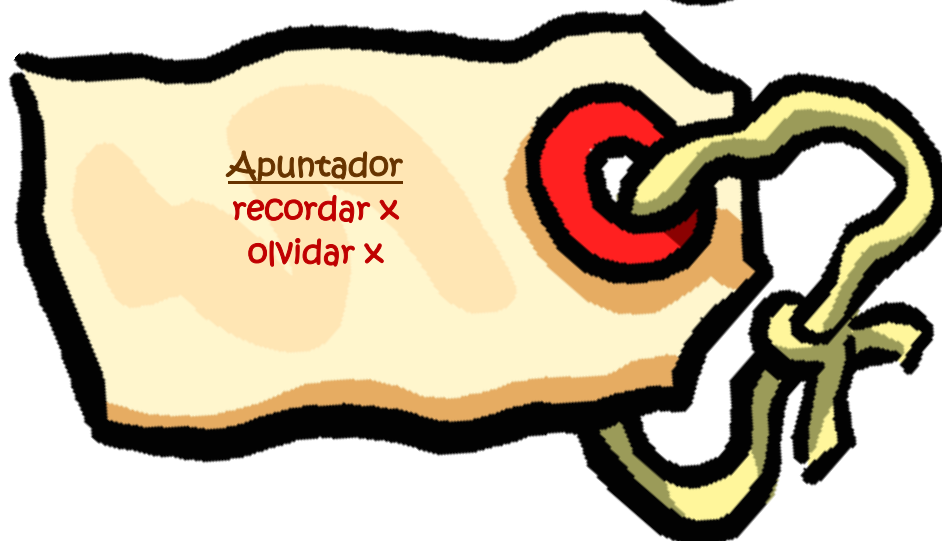
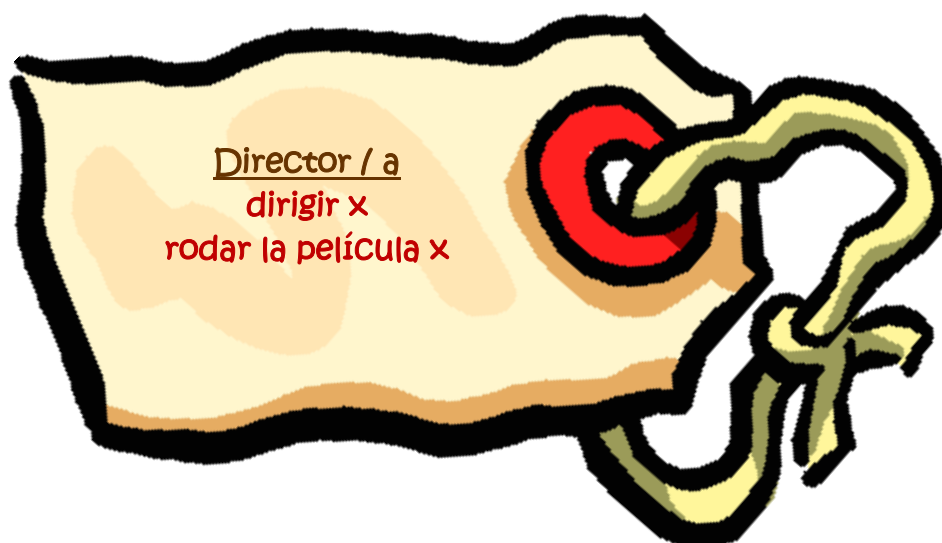
Andy García

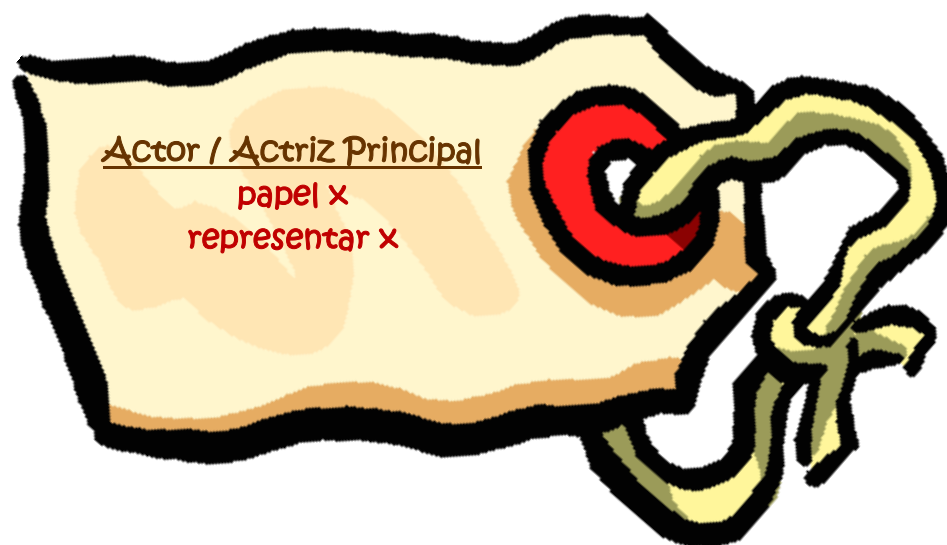
Luís Buñuel

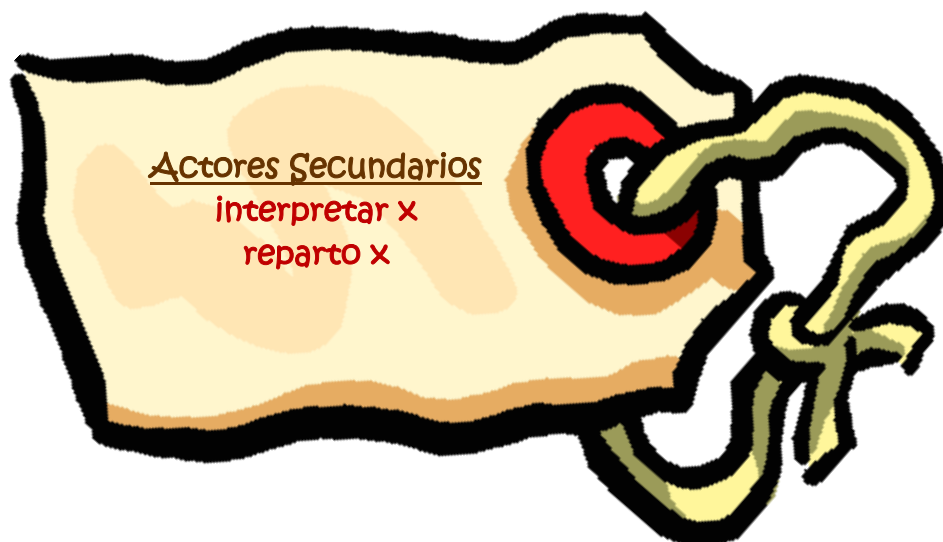
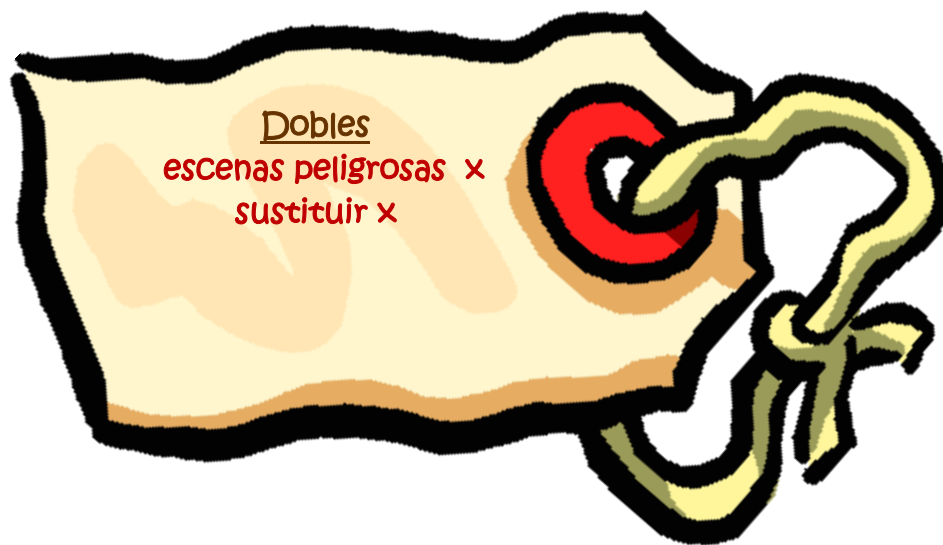
Pedro Almodóvar

Paz Vega

Juego Tabú







Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

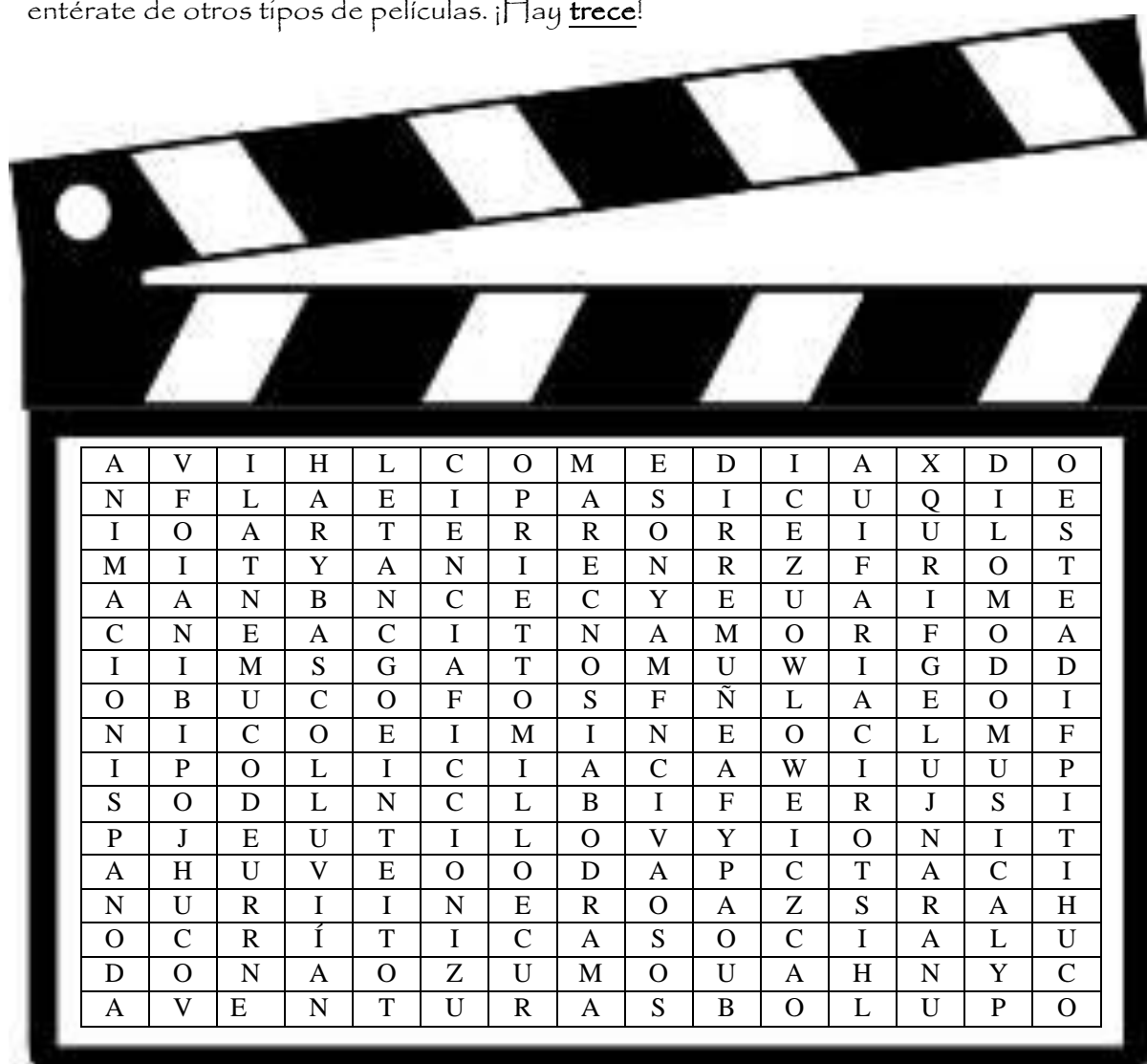
Fecha: 21/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: "¡Al otro lado de la pantalla!"

Ficha nº 3

1. ¿Cuál es el género de película que prefieres? _____
2. ¿Qué otros géneros cinematográficos conoces? Búscalos en la siguiente sopa de letras y entérate de otros tipos de películas. ¡Hay trece!



3. ¿A qué género pertenece la última película que has visto?

2.ª Aula



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

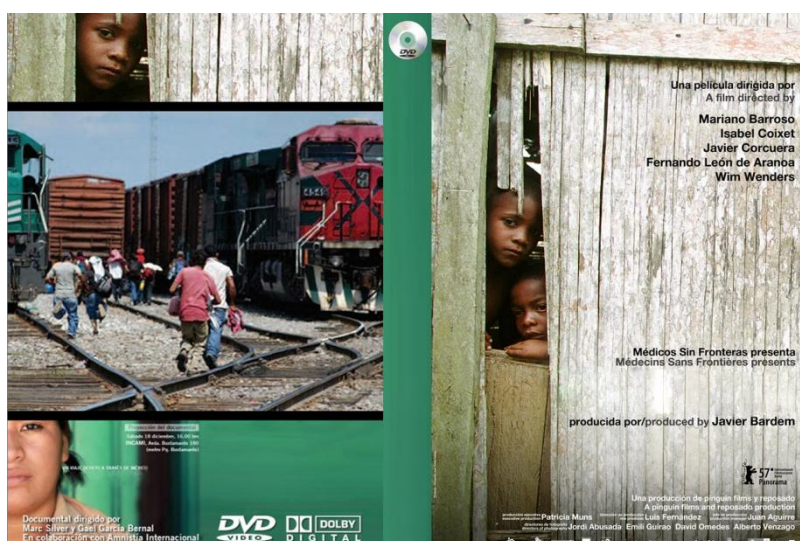
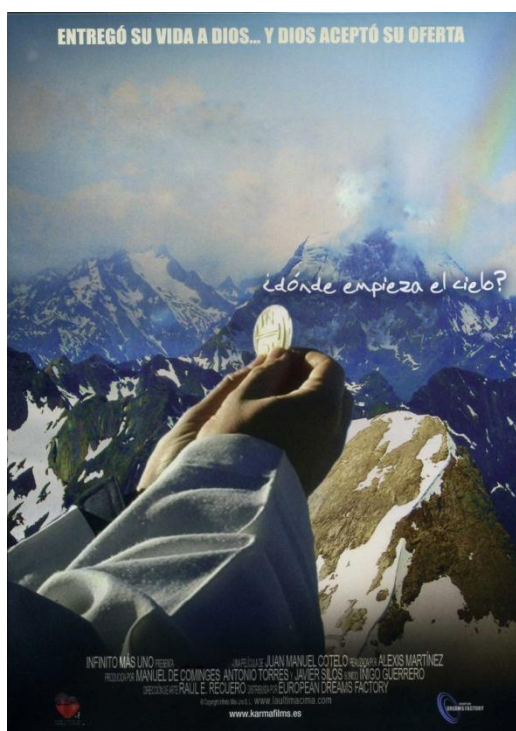
Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

- Juego de Asociación de Elementos Visuales y Textuales -
(Imágenes, Títulos y Sinopsis)



SINOPSIS

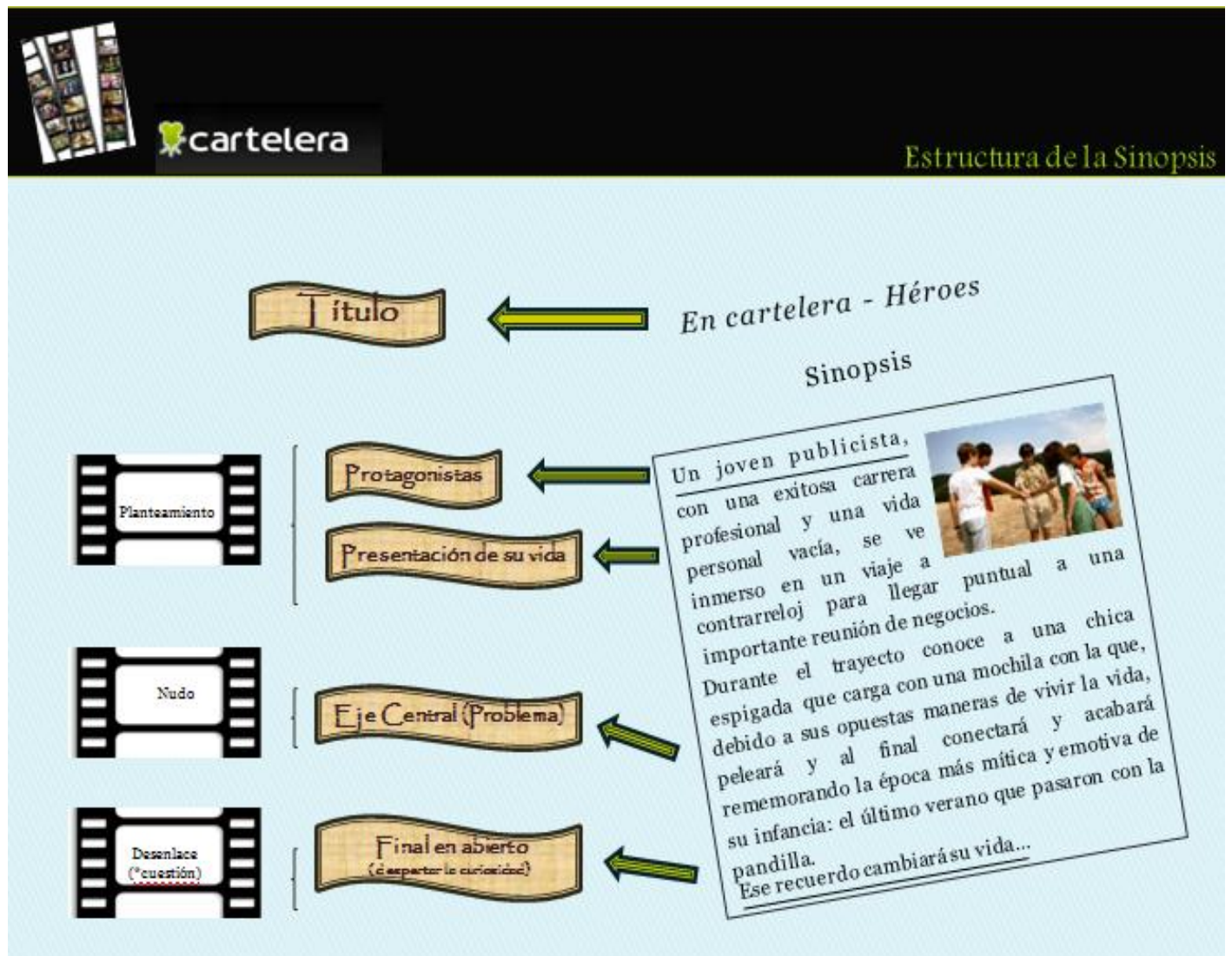
En la Cuba de finales de los cuarenta, Chico y Rita inician una apasionada historia de amor. Chico es un joven pianista enamorado del jazz y Rita sueña con ser una gran cantante. Desde la noche en que el destino los junta en un baile de La Habana, la vida va uniéndolos y separándolos como si de la letra de un bolero se tratara.

SINOPSIS

Andrés vive en Alemania desde hace 10 años y viene a Chile a cerrar su mundo chileno antes de asentarse definitivamente en Berlín. En su viaje a Chile va al cumpleaños de uno de los amigos que no ve desde hace 10 años. Ahí se reencuentra con todo un mundo que dejó de ver, incluida Beatriz, el amor de su vida. Este encuentro cambiará la vida de Andrés para siempre.

- Modelo Textual da Sinopse -

(Apresentado em PowerPoint em CD)



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

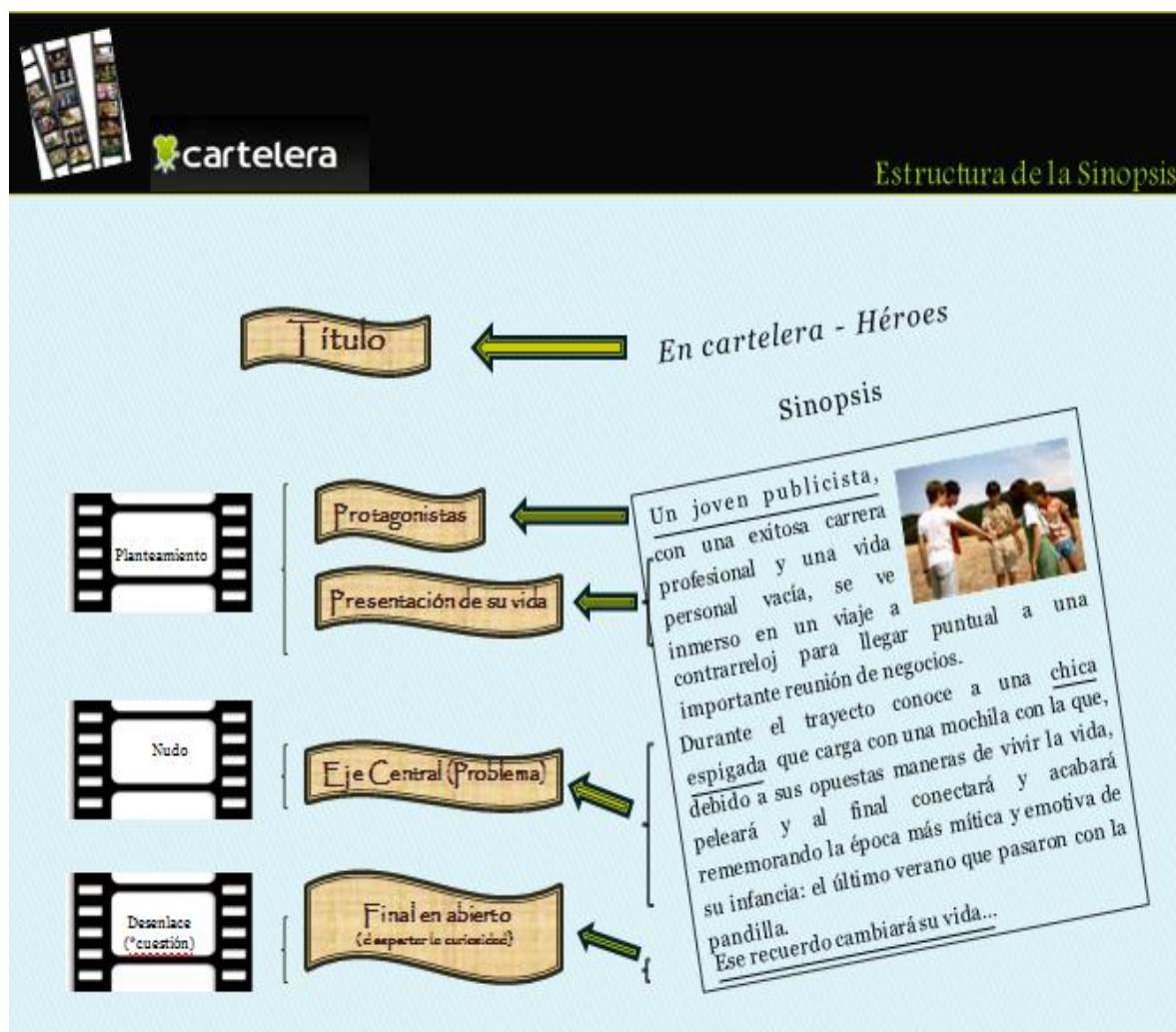
Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Ficha n.º 4

- Modelo Textual de la Sinopsis -





Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 5

1. Accede a www.google.es y busca datos sobre la película para la cual tuviste que escribir una sinopsis, elaborando su...

Ficha Técnica y Artística:



Título Original:	
Año de Producción:	
Duración:	
Nacionalidad:	
Género Cinematográfico:	
Dirección:	
Historia del Argumento:	
Reparto:	
Compositor (Música):	
Vestuario:	
Distribuidora:	
Producción:	
Producción ejecutiva:	
Premios recibidos:	

¡Suerte!

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. Curso D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 6

I

1. Observa la siguiente portada y sugiere:
 - a. un título para la película, justificando tu opción.
 - b. la relación existente entre los personajes.



2. ¿Cuál es el género cinematográfico de la película? _____

3. ¿Sobre qué temas crees que irá la película? _____

II

1. Visualiza ahora las imágenes correspondientes al primer fragmento de la película, sin sonido, e intenta contestar a las siguientes cuestiones con respuestas completas.

a) ¿Dónde y cuándo tiene lugar la acción?

b) ¿Qué emociones o reacciones se dejan entrever en los personajes?

2. Visiona ahora la misma escena con sonido y rellena la tabla que se te propone abajo con la información que se te solicita.

1. Relación que mantienen los personajes que aparecen en la escena.	
2. Momento del encuentro	
3. Temas de los que se hablan.	
4. Acontecimiento que se celebra.	

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 7

- Pronunciación y Prosodia -

¡A RODAR!

Aquí tienes la transcripción del fragmento cinematográfico que acabas de ver. Forma un grupo de seis personas con tus compañeros y haced una lectura dramatizada.

PADRE: ¡Qué novedad! Todos juntos.

ABUELA: ¿Quieres un poquito más de azúcar?

MADRE: Ten cuidado, está muy caliente.

P: Tú saliste anoche, ¿no?

HIJO

MAYOR: Me quedé estudiando.

P: Y tú, ¿qué? ¿No te dan galletas de coco? ¿Por qué no le dais galletas de coco?

M: Porque engordan.

P: Pero si ya está gordo, ¿qué más dá?

M: Cada día dices una cosa. El caso es llevarme la contraria.

HIJO

PEQUEÑO: ¡Yo no estoy gordo!

A: ¡Claro que no! ¡No les hagas caso!

M: Di que no, que estás muy bien. Sácale las galletas a tu hermano, anda.

HIJA: ¿Y por qué no las coge él? Que esté gordo no significa que esté paralítico.

H. P: ¡Yo no estoy gordo!

P: Y tú, ¿a qué hora llegaste anoche? No te oí entrar.

H: No sé, pronto, a las tres o a las tres y media.

M: ¿Te trajo Rafa?

P: ¿Quién es Rafa?

H: Uno de clase.

H. M: Su novio.

H: ¡De eso nada!

P: ¿Tienes novio?

H: ¡Que no, que es sólo un amigo!

H. M: Si te trae a casa, será por algo, ¿no?

H: Porque tiene coche.

P: Tráelo un día a casa y así lo conocemos.

H: Pero si no hay nada que conocer.

P: ¡Cómo que no! Lo normal cuando

uno se echa novia, es ir a conocer a los padres, ¿no?

M: Tenías que haber visto a papá el primer día que vino a casa a buscarme, con regalos para los abuelos y todo.

P: ¡Como tiene que ser!

M: Se puso tan nervioso que le dio la caja de puros a mi madre y los bombones al abuelo.

P: No sé de qué os reís, desde entonces la abuela fuma puros...

M: ¿Nadie quiere más?

P: He dormido fatal. No sé lo que me pasaba ayer, pero estaba desvelado.

H: ¡Será la conciencia!

P: ¿Y eso? ¿Por qué la conciencia?

H: No sé, por nada. Se dice, ¿no?

P: ¿Desde cuándo?

H: ¿No lo habéis oído nunca? Cuando alguien dice que no puede dormir, se le dice eso, pero no por nada, vamos.

P: ¿Rafa lo dice?

H: Es una frase hecha, tampoco es para ponerse así.

P: ¿Qué pasa?

M: Nada, ¿por?

P: ¿Seguro? Aquí pasa algo raro.

M: ¡Y dale! ¿Qué va a pasar?

P: No sé, no sé, pero algo pasa.

M: ¿A qué viene eso?

H: A nada. Es una expresión.

M: ¿Qué, quieres liarla, o qué?

(...)

M: Abrid sitio.

H. M: ¿Y a ti no te parece que están un poco raros?

H: No, como siempre.

TODOS: ¡Felicidades papá!

P: Ya decía yo que pasaba algo.

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

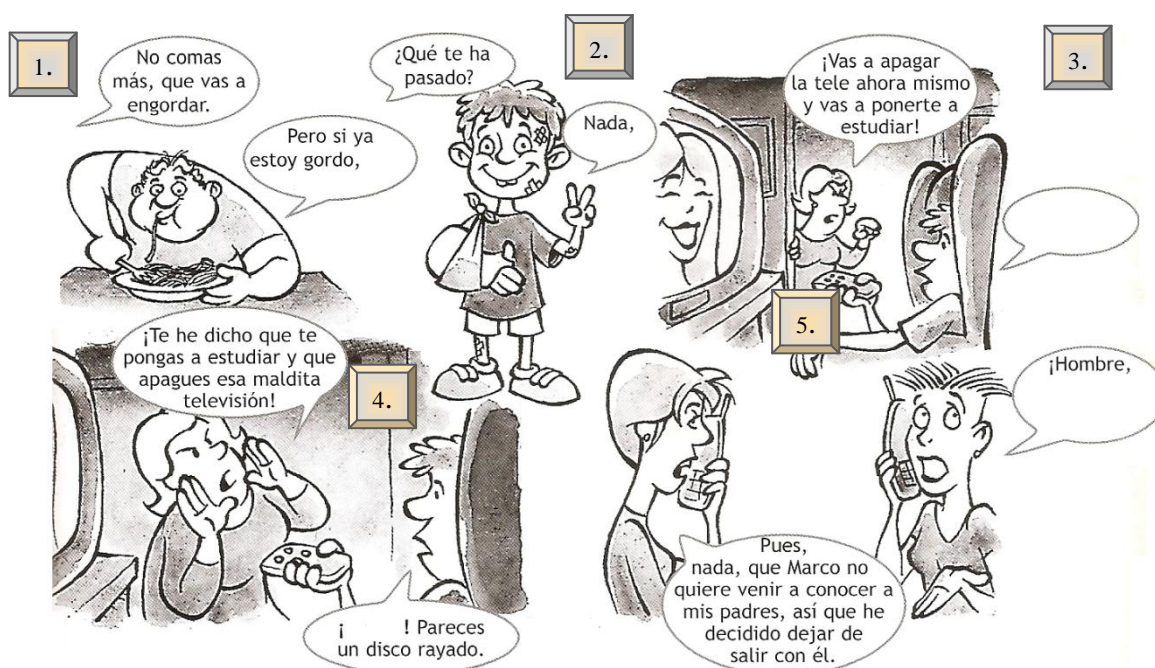
Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 8

1. En la película seguramente te enteraste de algunas **expresiones** que se pueden incorporar a la conversación, para que ésta sea más fluida. ¡Rellena ahora los bocadillos con la expresión que te parezca más adecuada a la situación!



2. Las expresiones que terminas de utilizar en el cómic anterior sirven propósitos diferentes. Fíjate entonces en las **intenciones detrás de cada acto de habla** que el director de cine refiere abajo.



- protestar por la insistencia de alguien
- expresar indiferencia
- negar enfáticamente una petición o una aseveración
- criticar la actitud de alguien y restar importancia a la causa y su consecuencia

- a. Interpreta entonces las expresiones presentes en las hojas del guión abajo y aplícales la intención correcta.

<p>1. ¿Qué más da?</p>	<p>b.</p>	<p>3. ¡Tampoco es para ponerse así!</p>	<p>d.</p>
<p>a.</p>	<p>2. ¡De eso nada!</p>	<p>c.</p>	<p>4. ¡Y dale!</p>

- b. Añade ahora otras expresiones que resulten equivalentes a las de cada página del guión. Puedes consultar el bocadillo abajo.

¡Qué va!	¡Me es indiferente!	¡No es para tanto!
¡Para nada!	¡Dale que te pego!	¡Me da igual!
¡Tampoco es para tanto!	¡Da lo mismo!	¡Qué dices!
¡Dale que dale!	¡Naranjas de la China!	

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. Curso

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 9

Expresión Oral (Debate)

1. Según una encuesta¹³¹ los jóvenes españoles son tradicionales y bastante iguales a sus padres, aunque pretendan hacer énfasis en las diferencias – salir por las noches y tener coche. ¿Cómo son los jóvenes portugueses?
2. Las relaciones familiares se construyen de todo: de momentos de complicidad, de momentos de diversión e incluso de algunos momentos de tensión, como has visto en la película. Los padres y los hijos muchas veces no se ponen de acuerdo en relación con algunas cuestiones, como es el caso de la vida privada de los hijos o el caso de su vida académica. Con un grupo de seis personas vas a elegir un partido (o el de los padres o el de los jóvenes) y defender tu opinión hasta las últimas.



Si eres el padre...:

- No te gustan las malas compañías de tu hijo/a.
- Expresa acuerdo acerca de su felicidad.
- Presenta razones para ver los sms en su móvil.
- Expresa desacuerdo relativamente a su uso constante del móvil y la falta de atención en casa.
- Presenta razones para prohibirle un ordenador en su habitación.
- Expresa gusto por una carrera futura con éxito, justificando el por qué.

Si eres hijo...

- Expresa desaprobación de que se metan en tu vida -amistades e intereses
- Explica que debes seguir tus sueños y no corresponder a expectativas.
- Expresa acuerdo en lo que toca a saber que se preocupan por tí.
- Defiende tu opinión relativamente al ordenador en tu habitación.

¹³¹ Realizada por Ricardo Montoro en 2009, catedrático de sociología en la Universidad Autónoma de Madrid.

Hay formas para...

Dar Opinión

Desde mi punto de vista...

Para mí...

Yo (no) creo / pienso que...

En mi opinión...

A mí me parece que...

Argumentar a favor

Estoy a favor...

Estoy de acuerdo...

Tienes razón, cuando dices...

Sí, es verdad que...

A mí también me parece
que...

Sí, es evidente / cierto que...

Yo veo / pienso igual que tú...

Argumentar en contra

Estoy en contra...

No estoy de acuerdo...

Pues no, porque...

Creo que te equivocas, cuando
dices...

No comparto tu opinión, ya
que...

Yo pienso justo lo contrario,
pues...

Expresar Desacuerdo

¡Qué va!

¡En absoluto!

¡No, no!

¡Claro que no!

Expresar Acuerdo Rotundo

¡Por supuesto (que sí)!

¡Desde luego que sí!

¡Pues, claro que sí!

¡Sin duda alguna!

¡Úsalas! y ¡Mucha Suerte!



3.^a Aula



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 28/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 10

- Comprensión Oral -

1. Vas a ver ahora una escena de la película *El hijo de la novia*.
Selecciona la respuesta correcta entre las opciones siguientes.



1. ¿Qué relación tienen los dos personajes?

- ☐ a. Profesional ☐ b. De amistad ☐ c. Familiar

2. ¿Dónde cenar los personajes (Nino y Rafa)?

- ☐ a. En un bodegón de barrio ☐ b. En un restaurante argentino ☐ c. En el restaurante de la familia de Rafa

3. ¿Por qué se reúnen los dos personajes?

- ☐ a. Para hablar de negocios ☐ b. Para recordar el pasado ☐ c. Para celebrar el cumpleaños de la madre de Rafa

4. La vida de Nino (el señor mayor) ahora le resulta...

- ☐ a. aburrida ☐ b. estresada ☐ c. feliz

5. La relación de los padres de Rafa se construyó con base en...

- ☐ a. egoísmo ☐ b. interés ☐ c. altruismo

6. Nino comparte con Rafa la voluntad de...

- ☐ a. hacer un viaje a Italia ☐ b. casarse por la iglesia con su madre ☐ c. abrir un nuevo restaurante

7. Ahorró plata para ese evento ya que...

- ☐ a. la madre de Rafa siempre lo había deseado ☐ b. necesita rehacer su vida ☐ c. cambió de ideales y principios

8. ¿Qué le pasa a la familia de Rafa (la familia Belvedere)?

- ☐ a. La madre sufre de la enfermedad de Alzheimer ☐ b. El restaurante está en quiebra ☐ c. Hay problemas de comunicación


9. En cuanto se entera de la intención de su padre, Rafa...


- ☐ a. lo apoya incondicionalmente ☐ b. le enseña su desagrado ☐ c. teme que la situación se convierta en un lío y sea humillante

10. Al final de la conversación...

- ☐ a. Nino le da razón a Rafa ☐ b. Nino no le hace caso a Rafa ☐ c. No se sabe lo que Nino decidió

2. Seguro que durante el visionado te enteraste de palabras y expresiones que no conocías a pesar de los varios años que llevas aprendiendo español. Eso se debe al hecho de que lo que has escuchado sea el dialecto argentino. Fíjate en el siguiente diccionario argento castellano, es decir castellano rioplatense, y conecta las columnas, para descubrir el significado de las palabras.

	a. vos	1. gafas
	b. plata	2. atribuir importancia a uno
	c. Che	3. excitarse a uno mismo sobre un tema
	d. despelote	4. miedo
	e. darse manija	5. decir una mentira
	f. pibe	6. palabra usada para llamar la atención de alguien
	g. laburo	7. dinero
	h. boludo	8. lío / confusión
	i. anteojos	9. trato de confianza equivalente al “tú”
	j. viejo / vieja	10. niño
	k. dar a uno bola	11. trabajo
	l. mandar fruta	12. imbécil / idiota
	m. julepe	13. padre / madre





Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 28/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 11

Escena de la Película
- *El Hijo de la Novia* -



1. Lee ahora la siguiente transcripción fonética de la escena que terminas de visualizar.

(Rafa sube a la barra del restaurante y descuelga una fotografía antigua de su familia de la pared. Ésta está llena de fotografías que enseñan el recorrido de la familia. Rafa lleva la foto para mirarla detenidamente. Echa una mirada nostálgica mientras limpia el polvo).

(En aquel momento, el padre toca a la puerta en verja del restaurante. Trae una bolsa de plástico. Rafa sale en dirección a la puerta y dice admirado:

Rafa: *Papí, ¿qué haces?*

Nino: Te traje un regalito.

Rafa (abriendo la puerta): ¡Vení! ¡Pasa! ¡Pasa! ¿Qué trajiste?

(El padre entra y Rafa le quita la bolsa de las manos como que para ayudarlo y ábrela.

Ve lo que lleva dentro y exclama):

Rafa: Acá hay tiramisú, papá.

Nino: Nahh, aquí lo que tienes es una compota de Mendicrim con borra de café...! Incomible! Esto es mascarpone para festejar el cumpleaños de mamá.

Rafa: ¡Uíí! ¡Cierto! ¡Vení! ¡Vení! La casa invita al brindis.

(Rafa abraza a su padre mientras entra en el restaurante)

(En el restaurante, hay un ambiente agradable y tranquilo. Los dos están sentados en el medio del restaurante, delante de la pared llena de fotografías. Rafa abre la botella de champán y salta el corcho. Rafa empieza a reírse y sirve primero el champán a su padre).

Rafa: A ver...(muy contento. Se sirve enseguida).

Nino: Bueno...

Rafa (levanta la copa de champán a la fotografía de su mamá): ¡Feliz cumpleaños, mamá!

(Nino se vuelve, mira la foto y repite el gesto. Después brinda con su hijo y beben un trago de champán.)

Rafa: Humm...¡Qué rico!

(Empieza a comer el tiramisú)

Rafa (apreciando el gusto): No hay vuelta que darle. Tiene que ser mascarpone. Pero lo que pasa es que es prohibitivo.

Nino (se pone comfortable para empezar una charla más seria con su hijo): Hace varios días que vengo pensando...A mí, esto de mamá...Estoy como estancado en casa. El día se me hace largo y... (toma su tiempo como para concluir su pensamiento) Bueh. Yo quiero empezar un ciclo nuevo.

Rafa: ¡Muy Bien! Me parece fantástico, papá.

Salí, tenés que salir, encontrarte con tus amigos, tráelos acá. Date todos los gustos, pa.

Nino: Yo a mamá le dí todos los gustos.

Rafa: Más que eso.

(Sonríe a su papa con una mirada cómplice)

Humm, decía "tal vestidito me gusta" (se refiere a la madre) y a la noche, paganini, pumba, el vestidito estaba en casa.

Nino (sonríe): Es que me gustaba verla contenta.

(Sostiene una mirada nostálgica): Esa sonrisa que tenía...¡Ojo!, que ella también hizo sacrificios por mí, ¿eh? Tú sabes muy bien que para mí eso de casarme por la iglesia...es una cuestión de principios. ¿Qué querés que le haga?...Yo siempre pensé mucho en eso...Imaginate, una chica de barrio...¿Su sueño dorado cuál es? Casarse de blanco, ¿no? Con las flores y todo el circo ése. Y por respetar mis ideas, no lo hicimos. Así que, ella también hizo sacrificios por mí.

Rafa: Bueno, los dos siempre se quisieron mucho. Yo creo que vos no tenés nada de qué arrepentirte. (***)

Nino: Mira, Rafa. Yo tengo una platita ahorrada, no mucha. Y con mamá siempre tuvimos la idea de hacer un viaje largo por Italia, a visitar mi pueblo.

(Suspira con alguna melancolía)

Nino: Y la verdad que ahora con esa plata...

Rafa (interrumpe): ¿Y por qué no vas vos?

(Entonces, Nino se muestra algo sorprendido en su mirada)

Rafa sigue: Hacelo vos, andate a Italia, ¡dale! Por lo del geriátrico (donde está la madre), no te preocupes, ¡Hacete ese viaje, papá!

Nino (algo perturbado): No, ¿qué viaje, qué viaje?

(Sigue con determinación): Quiero usar esa plata para casarme con Norma por la iglesia...

(Rafa queda muy sorprendido y estático)

Nino (concluye): como regalo de cumpleaños.

Rafa bebe otro trago de champán.

Nino: Mejor que un osito, ¿eh?

Rafa: ¿Y ese es tu ciclo nuevo, pa? Tus ideales, tus principios, ¿qué pasó?

(El padre desvía la mirada)

Rafa: Es una locura, papí. No la podemos hacer pasar a ella todo ese despelote.

Nino: Se va a poner contenta. Es el único gusto que no le dí.

Rafa: No se va a dar cuenta, papá. No se va a dar cuenta. Es así, es una enfermedad de mierda, pero es así. No se acuerdan...dentro de poco ni se va a acordar de nosotros.

Nino: Algo se va a dar cuenta. Aunque sea un poquito, algo se va a dar cuenta. Y para mí, con eso, ya... (sonríe y mira a Rafa enseguida)

Rafa: (En ese momento, sonríe como que se acordase de algo) Te diste manija, papí. No sé, con lo del cumpleaños, te diste manija. Piénsalo en frío mañana.

Nino (interrumpiendo a Rafa): Lo que yo te estoy pidiendo es que me ayudes.

Rafa,...es una cosa que no puedo hacerla solo.

Rafa: Pero es que no le va a hacer bien a ella. Dejala que descanse ya. ¡Dale! Andá, hace ese viaje. Vas a volver hecho un pibe, haceme caso.

(De pronto, Nino enseña tristeza por la falta de apoyo de su hijo)

(Mientras tanto, Rafa come una cucharada de tiramisú y lo apreciaba mucho)

Rafa: ¡Humm...esto es espectacular! ¿Por qué no lo hacés vos el tiramisú? Te venís acá y hacés el tiramisú "Nino". ¿Te gusta?

(Nino mira alrededor para pensarse en una forma de convencer a su hijo y mientras mira al vacío, Rafa bebe un trago más de champán)

Fín de escena

Escola Secundária Luís de Freitas Branco**Paço de Arcos**

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 28/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 12

1. Fíjate en los siguientes marcadores para indicar posición, movimiento, cambio de actitud o de comportamiento y secuenciación temporal.

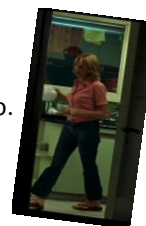
POSICIÓNÉl/ella **está/estaba** de pie.

sentado/a.
tumbado/a.
arrodillado/a.
agachado/a.
enfrente del hotel.
frente a la farmacia.
cerca de la cocina.
junto a su novio.
sobre el sofá.
al fondo del pasillo.
al lado de la lámpara.

CAMBIOS DE LUGAR Y POSICIÓN

Él/ella se va / ha ido.
se marcha / se ha marchado.
se para / ha parado.
se sienta / se ha sentado.
se tumba / se ha tumbado.
se pone / se ha puesto de pie.
se cae / se ha caído.

se acerca / se ha acercado.
se aleja / se ha alejado.



Él/ella se va / se mueve / camina
- (para / hacia) atrás / adelante.
arriba / abajo.
la izquierda / la derecha.
- hasta la lámpara.

Él/ella se gira para ver el espectáculo.

CAMBIOS DE ACTITUDES O DE COMPORTAMIENTO

Él/ella se pone a llorar.
gritar.
correr.

Ellos/ellas se quedan mirando.
en silencio.
callados/as.
quietos/as.

Ella mira nerviosa.
Ellos caminan lentamente.
Él se vuelve cobarde.
Él entra corriendo.
Ella lo mira sin decir nada.
moverse.
contestar.



Él bosteza. Ella le da una patada / puñetazo.

MARCADORES TEMPORALES

Entonces,
En ese momento, ...
De repente, ...
De pronto, ...
De golpe, ...
Inmediatamente, ...
Y, mientras, ...
Al mismo tiempo, ...
Al entrar / salir / llegar





Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

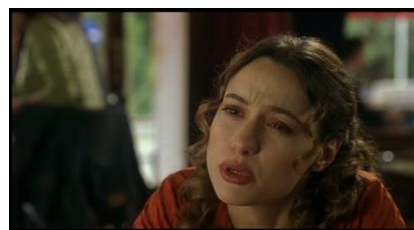
Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 28/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

- Imágenes de la película *El Hijo de la Novia* * -



* Nota: Estas imágenes fueron pegadas a la pizarra, en tamaño grande, juntamente con los subtítulos de la siguiente página que aparecían desordenados. Los alumnos tenían que hacer corresponder a cada imagen el subtítulo adecuado.

- Subtítulos de las imágenes de *El Hijo de la Novia* -

La novia Nati	... termina el noviazgo con él.
El cocinero	...se despide y termina en el paro.
La madre Norma	...no se acuerda de su hijo.
El amigo	...pelea con Rafa, pues está enamorado de Nati.
La ex mujer	... lo ofende delante de su hija.
Al Padre	...le desilusionan las opciones de su hijo.
El Cura	...no da el consentimiento para que Nino y Norma se casen.
Rafa	...no consigue salvar el restaurante y lo vende. ...tiene un infarto.

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 28/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 13

1. Éstas son algunas escenas de la película *El hijo de la novia* que ya has analizado en clase. Rellena ahora los bocadillos, de acuerdo con la situación que el personaje está experimentando. ¿Qué crees que dirían estos personajes? Sigue el ejemplo del cocinero.

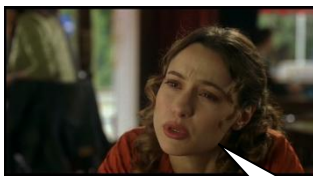


"¡Lo siento, Rafa! Pero, ya no aguanto más. Voy a dejar el restaurante, pues el sueldo es bajo para este nivel de estrés."

El cocinero se despide.



La madre no recuerda a Rafa.

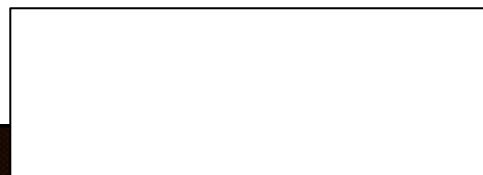


La novia lo abandona.



El cura no da permiso para que los padres de Rafa se casen. Da razones.

El padre se muestra desilusionado por la decisión de su hijo de vender el restaurante de la familia. Le cuenta el origen del restaurante.



¡Mucha Suerte!



4.^a Aula

Escola Secundária Luís de Freitas Branco
Paço de Arcos

Canción: **Sabor a mí**
(Faixa no cd em anexo)

Tanto tiempo disfrutamos de este amor
nuestras almas se acercaron tanto así
que yo guardo tu sabor
pero tú llevas también, sabor a mí.
Si negaras mi presencia en tu vivir
bastaría con abrazarte y conversar
tanta vida yo te di
que por fuerza tienes ya, sabor a mí.

No pretendo, ser tu dueño,
no soy nada yo no tengo vanidad
de mi vida, doy lo bueno,
soy tan pobre que otra cosa puedo dar.

Pasarán más de mil años, muchos más
yo no sé si tenga amor, la eternidad
pero allá tal como aquí,
en la boca llevarás, sabor a mí.

De Álvaro Carrillo, cantante mexicano de música popular



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 30/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 14

1. Escucha la canción y rellena los huecos.



Tanto tiempo _____ (1) de este amor
 nuestras _____ (2) se acercaron tanto así
 que yo guardo tu _____ (3)
 pero tú llevas también, _____ (4).
 Sí _____ (5) mi presencia en tu vivir
 bastaría con _____ (6) y conversar
 tanta vida yo te _____ (7)
 que por _____ (8) tienes ya,
 _____ (9) a mí.

De Álvaro Carrillo, cantante mexicano de música popular

¡Suerte!



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 30/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

- Imagen de la película *Chico & Rita* -
(Imagem no cd em anexo)

Explorando el contexto sociocultural...



Fuente: <http://chicoandrita.com/galeria.html>



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 30/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

- Imágenes retiradas de la película *Chico & Rita* -

Secuenciando el Argumento y Narrando la Historia de la Película

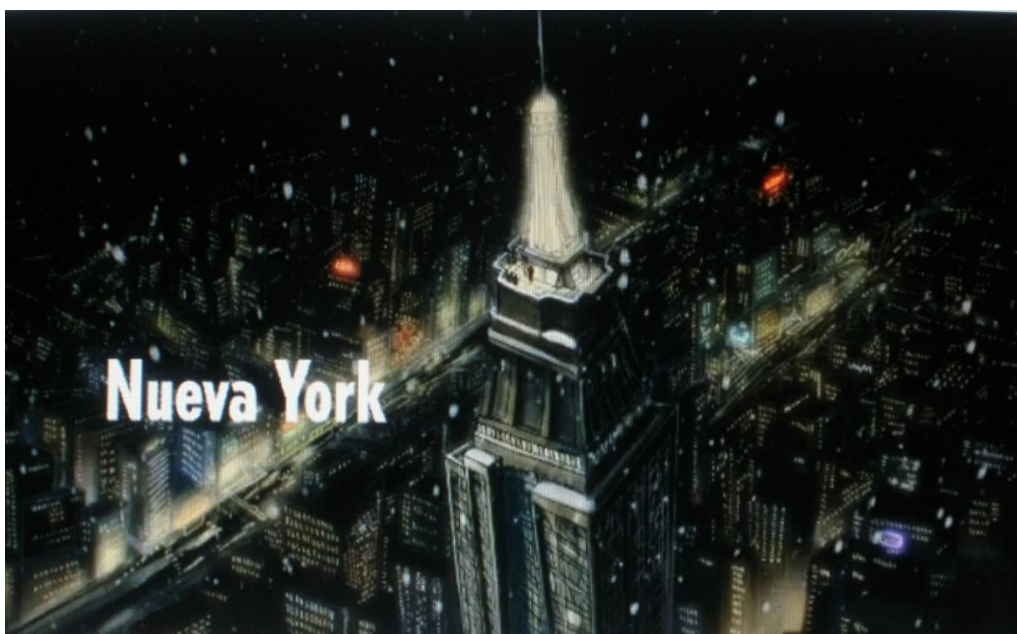








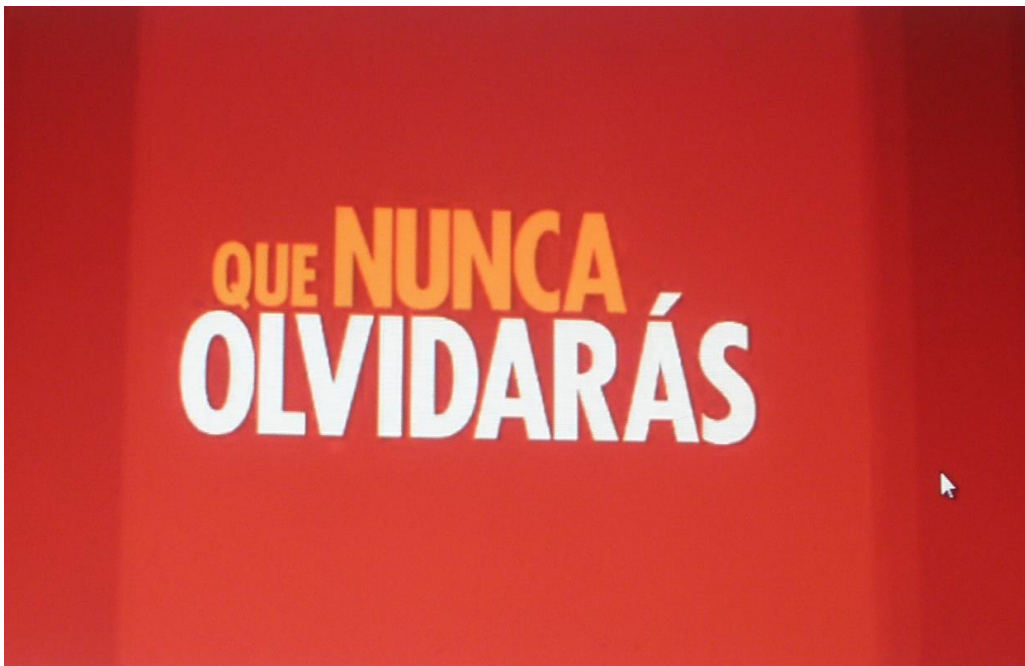
EL
ÉXITO
LOS SEPARÓ














- Modelo Textual do Guião -
(Apresentado em PowerPoint)


PUESTA EN ESCENA




Antes de escribir un Guión, decide:

- ¿ De qué trata la historia?
- ¿ Cómo es el protagonista?
- ¿ Cuál será su conflicto?
- ¿ Cuál el destino del protagonista?

Nota: Ten en cuenta el género cinematográfico (drama, terror, comedia u otro)




PUESTA EN ESCENA



Estructura del Guión

- **Primer acto.** **situación inicial.** presentación de la vida del protagonista y presentación del primer nudo de la trama – situación que sorprende al protagonista y lo hace entrar en conflicto.
- **Segundo acto.** **complicación** del problema presentado . La oposición de fuerzas contrarias o de voluntades lleva el protagonista a un estado de crisis . Eso lo obliga a pensar diferente y a cambiar su forma de actuar.
- **Tercer acto.** **resolución** del problema. El final debe ser estar relacionado con el inicio, pero dotándolo de otra perspectiva.



Nota: a la hora de hacer un guión busca que la historia tenga una disposición lógica y cronológicamente ordenada.

Ubica las acciones (espacio) e indica cuando transcurren (tiempo).

¡Ánimo! y ¡Buen Trabajo!



5.^a Aula
(Tarefa Final)



Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 30/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!


Ficha nº 15

Tarea Final: Escribir un Guión y Representarlo

1. Estimados alumnos, ¡os lanzo un reto!

Con base en la siguiente sinopsis elaborada por las argumentistas Cláudia Marques, Cláudia Almeida y María Inês Leão, escribid un guión que siga y desarrolle las líneas principales de la historia *Cobardes*, honrando las ideas de los creadores originales y respetando el género cinematográfico de la película. ¡Sorprended a todos! y cread una historia que sea éxito de taquilla esta Navidad de 2011.





cobardes

Sinopsis

Gaby es un chico de catorce años que tiene miedo de ir al instituto, porque Guille y su pandilla se dedican a atemorizarlo por el simple hecho de que sea pelirrojo.

Guille que aparentemente es un chico normal tiene miedo a defraudar a su padre. Pero también los padres de Gaby y Guille tienen miedos...

Es el miedo el hilo conductor de la película... ¿Excederán ellos sus miedos?

Vuestra película tendrá que llegar al primer lugar ya en el estreno y para ello necesitáis recordar y aplicar algunos de los aspectos que aprendisteis en clase.

¡Ojo! Hay que respetar el género cinematográfico de la película, que está expreso en su Ficha Técnica y Artística.

No se os olvide:



indicar dónde y cuándo tiene lugar la acción;



plantear la vida de los protagonistas, presentar el nudo (problema) y el desenlace;



incluir acotaciones o sea describir la posición de los personajes, los cambios de lugar y posición y los cambios de actitud o comportamiento;



usar marcadores temporales para permitir una mejor fluidez en la secuenciación temporal de las situaciones y acciones;



incluir al menos dos de las expresiones que aprendiste, como por ejemplo “tampoco es para tanto” o “dale que te pego” (de la Ficha n.º 8) o incluso “mandaste fruta” o “te diste manija” si la acción es pasada en Latino América (de la Ficha n.º 11);



dar al menos una opinión (por ejemplo: “no creo que esto vaya a solucionar tu problema”; “me parece que te estás metiendo en un lío”) o expresar acuerdo / desacuerdo en relación con una decisión de un personaje;



valorar

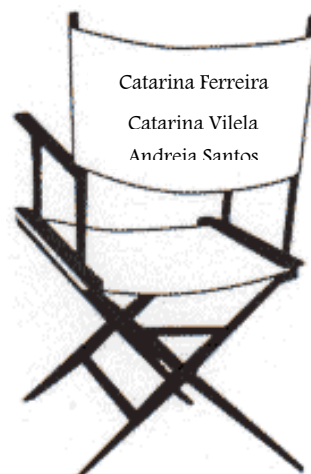
- usando exponentes como “**es bueno que**” o “**es importante que**” o “**es lógico que**” + Subjuntivo como que apuntando un posible camino a seguir. Por ejemplo: “es importante que hables con él”; “es lógico que intentes relajarte un poco, después de tanto estrés”;

o incluso la estructura “**lo + adjetivo + es que + subjuntivo**” como por ejemplo: “Lo bueno es que salgamos de esta situación sanos y salvos”;

- usando exponentes como “**está claro que**” o “**no cabe duda que**” o “**es seguro / cierto/ evidente que**” o incluso “**está probado/demostrado que**” + Indicativo.

2. Por fin, dramatizad vuestro guión, teniendo en cuenta:

- el vestuario;
- el decorado;
- la colocación de vuestra voz;
- la expresividad de vuestros cuerpos;
- el entretenimiento de vuestro público más fiel.



¿Os apuntáis? ¡Mucha Suerte!

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!


Ficha nº 15

Tarea Final: Escribir un Guión y Representarlo

1. Estimados alumnos, ¡os lanzo un reto!

Con base en la siguiente sinopsis, elaborada por los argumentistas Hugo Valente, Elisabete Brito y Miguel Moreno, escribid un guión que siga y desarrolle las líneas principales de la historia *¿Para qué sirve un oso?*, honrando las ideas de los creadores originales y respetando el género cinematográfico de la película. ¡Sorprended a todos! y cread una historia que sea éxito de taquilla esta Navidad de 2011.





¿PARA QUÉ SIRVE UN OSO?

Sinopsis








Dos hermanos deciden hacer un viaje para estar en contacto con la naturaleza. Uno se llama Alejandro y otro se llama Guillermo. Alejandro es un zoólogo famoso que vive en los árboles como un animal más. Guillermo es un biólogo igual de famoso.

Mientras están en los Picos de Europa, viven mil aventuras hasta el día, en el que Alejandro descubre una rara enfermedad que contrajo en sus viajes a Antártida. Convencido de que la enfermedad no tiene cura y que puede empeorar en ambientes salvajes, vuelve a Asturias. Pero es justamente ahí que su mente sufre algunos cambios...pues desde que Alejandro estuvo en contacto con su lado más natural, nada ha sido lo mismo.

Vuestra película tendrá que llegar al primer lugar ya en el estreno y para ello necesitáis recordar y aplicar algunos de los aspectos que aprendisteis en clase.

¡Ojo! Hay que respetar el género cinematográfico de la película, que está expreso en su Ficha Técnica y Artística.

No se os olvide:

-  indicar dónde y cuándo tiene lugar la acción;
-  plantear la vida de los protagonistas, presentar el nudo (problema) y el desenlace;
-  incluir acotaciones o sea describir la posición de los personajes, los cambios de lugar y posición y los cambios de actitud o comportamiento;
-  usar marcadores temporales para permitir una mejor fluidez en la secuenciación temporal de las situaciones y acciones;
-  incluir al menos dos de las expresiones que aprendiste, como por ejemplo “tampoco es para tanto” o “dale que te pego” (de la Ficha n.º 8) o incluso “mandaste fruta” o “te diste manija” si la acción es pasada en Latino América (de la Ficha n.º 11);
-  dar al menos una opinión (por ejemplo: “no creo que esto vaya a solucionar tu problema”; “me parece que te estás metiendo en un lío”) o expresar acuerdo / desacuerdo en relación con una decisión de un personaje;
-  valorar
 - usando exponentes como “**es bueno que**” o “**es importante que**” o “**es lógico que**” + Subjuntivo como que apuntando un posible camino a seguir. Por ejemplo: “es importante que hables con él”; “es lógico que intentes relajarte un poco, después de tanto estrés”;
 - o incluso la estructura “**lo + adjetivo + es que + subjuntivo**” como por ejemplo: “Lo bueno es que salgamos de esta situación sanos y salvos”;
 - usando exponentes como “**está claro que**” o “**no cabe duda que**” o “**es seguro / cierto/ evidente que**” o incluso “**está probado/demostrado que**” + Indicativo.

2. Por fin, dramatizad vuestro guión, teniendo en cuenta:

- el vestuario;
- el decorado;
- la colocación de vuestra voz;
- la expresividad de vuestros cuerpos;
- el entretenimiento de vuestro público más fiel.

¿Os apuntáis? ¡Mucha Suerte!




Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!


Ficha nº 15

*Tarea Final: Escribir un Guión y Representarlo***1. Estimados alumnos, ¡os lanzo un reto!**

Con base en la siguiente sinopsis, escribid un guión que siga y desarrolle las líneas principales de la historia *Rec*, respetando el género cinematográfico de la película. ¡Sorprended a todos! y cread una historia que sea éxito de taquilla esta Navidad de 2011.














Sinopsis

Una reportera y su cámara están haciendo un reportaje en una estación de bomberos con la intención de retratar la profesión de estos, su modo de vida y sus situaciones de riesgo. Pero, mientras les acompañan en una de sus salidas nocturnas, lo que parecía una intervención rutinaria de rescate se va a convertir en un auténtico infierno. Atrapados en el interior de un edificio, la pareja de bomberos y el equipo de televisión tendrán que enfrentarse a un horror desconocido y letal. Algo siniestro y maligno que se está extendiendo sin control. Inesperadamente, las reglas han cambiado. Ahora, lo único que importa es tratar desesperadamente de salvarse uno. Y seguir grabando. Pase lo que pase. Hasta el último momento...

Vuestra película tendrá que llegar al primer lugar ya en el estreno y para ello necesitáis recordar y aplicar algunos de los aspectos que aprendisteis en clase.

¡Ojo! Hay que respetar el género cinematográfico de la película, que está expreso en su Ficha Técnica y Artística.

No se os olvide.

-  indicar dónde y cuándo tiene lugar la acción;
-  plantear la vida de los protagonistas, presentar el nudo (problema) y el desenlace;
-  incluir acotaciones o sea describir la posición de los personajes, los cambios de lugar y posición y los cambios de actitud o comportamiento;
-  usar marcadores temporales para permitir una mejor fluidez en la secuenciación temporal de las situaciones y acciones;
-  incluir al menos dos de las expresiones que aprendiste, como por ejemplo “tampoco es para tanto” o “dale que te pego” (de la Ficha n.º 8) o incluso “mandaste fruta” o “te diste manija” si la acción es pasada en Latino América (de la Ficha n.º 11);
-  dar al menos una opinión (por ejemplo: “no creo que esto vaya a solucionar tu problema”; “me parece que te estás metiendo en un lío”) o expresar acuerdo / desacuerdo en relación con una decisión de un personaje;
-  valorar
 - usando exponentes como “es bueno que” o “es importante que” o “es lógico que” + Subjuntivo como que apuntando un posible camino a seguir. Por ejemplo: “es importante que hables con él”; “es lógico que intentes relajarte un poco, después de tanto estrés”;
 - o incluso la estructura “lo + adjetivo + es que + subjuntivo “ como por ejemplo: “Lo bueno es que salgamos de esta situación sanos y salvos”;
 - usando exponentes como “está claro que” o “no cabe duda que” o “es seguro / cierto/ evidente que” o incluso “está probado/demostrado que” + Indicativo.

2. Por fin, dramatizad vuestro guión, teniendo en cuenta:

- el vestuario;
- el decorado;
- la colocación de vuestra voz;
- la expresividad de vuestros cuerpos;
- el entretenimiento de vuestro público más fiel.



¿Os apuntáis? ¡Mucha Suerte!

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Fecha: 30/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!


Ficha nº 15

Tarea Final: Escribir un Guión y Representarlo

1. Estimados alumnos, ¡os lanzo un reto!

Con base en la siguiente sinopsis elaborada por los argumentistas José Freire y Catarina Ferreira, escribid un guión que siga y desarrolle las líneas principales de la historia *Tres Metros sobre el Cielo*, honrando las ideas de los creadores originales y respetando el género cinematográfico de la película. ¡Sorprended a todos! y cread una historia que sea éxito de taquilla esta Navidad de 2011.





3 METROS SOBRE EL CIELO

Sinopsis

Hache es un joven rebelde y despreocupado que lleva una vida sin destino y vacía de sentido. Un día, cuando va en su moto a pasear cerca de la playa, encuentra a una chica que le llama la atención por su inocencia.

Desde ese momento, el joven pasa todos los días por la playa, hasta un día, en el que decide ir a hablar con ella.







Al inicio todo parecía estar normal, hasta un día, en el que la chica empieza a tener actitudes más raras.

¿Qué pasará con ella?

Vuestra película tendrá que llegar al primer lugar ya en el estreno y para ello necesitáis recordar y aplicar algunos de los aspectos que aprendisteis en clase.

¡Ojo! Hay que respetar el género cinematográfico de la película, que está expreso en su Ficha Técnica y Artística.

No se os olvide.

-  indicar dónde y cuándo tiene lugar la acción;
-  plantear la vida de los protagonistas, presentar el nudo (problema) y el desenlace;
-  incluir acotaciones o sea describir la posición de los personajes, los cambios de lugar y posición y los cambios de actitud o comportamiento;
-  usar marcadores temporales para permitir una mejor fluidez en la secuenciación temporal de las situaciones y acciones;
-  incluir al menos dos de las expresiones que aprendiste, como por ejemplo “tampoco es para tanto” o “dale que te pego” (de la Ficha n.º 8) o incluso “mandaste fruta” o “te diste manija” si la acción es pasada en Latino América (de la Ficha n.º 11);
-  dar al menos una opinión (por ejemplo: “no creo que esto vaya a solucionar tu problema”; “me parece que te estás metiendo en un lío”) o expresar acuerdo / desacuerdo en relación con una decisión de un personaje;

valorar

- usando exponentes como “**es bueno que**” o “**es importante que**” o “**es lógico que**” + Subjuntivo como que apuntando un posible camino a seguir. Por ejemplo: “es importante que hables con él”; “es lógico que intentes relajarte un poco, después de tanto estrés”;
- o incluso la estructura “**lo + adjetivo + es que + subjuntivo**” como por ejemplo: “Lo bueno es que salgamos de esta situación sanos y salvos”;
- usando exponentes como “**está claro que**” o “**no cabe duda que**” o “**es seguro / cierto/ evidente que**” o incluso “**está probado/demostrado que**” + Indicativo.

2. Por fin, dramatizad vuestro guión, teniendo en cuenta:

- el vestuario;
- el decorado;
- la colocación de vuestra voz;
- la expresividad de vuestros cuerpos;
- el entretenimiento de vuestro público más fiel.



¿Os apuntáis? ¡Mucha Suerte!

6.^a Aula
(Avaliação)

AVALIAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA

**Escola Secundária Luís de Freitas Branco****Paço de Arcos**

	Tarefa Final P. 2 (Dramatização de Guião)	Tarefa Final P. 1	Tarefa 7 (Conto oral de história de filme)	Tarefa 6 (Improvisação de intervenções em cena sem som)	Tarefa 5 (Descrição de ações em cena)	Tarefa 4 (Debate)	Tarefa 3 (Ficha Técnico- artística de Filme)	Tarefa 2 (Sinopse)	Tarefa 1 (Perfil Virtual de Person. do Cinema)
Hugo Valente	--	M. Insuf.	Bom	Suf.	Suf.	Bom	Bom	Bom	--
José Freire	--	M. Insuf.	Bom	Bom	M. Bom	Suf.+	suficiente	Bom	--
Miguel Moreno	--	Bom	Bom	Suf.	Suf.	Suf.	Suficiente	Bom	--
Elisabete Brito	--	Bom	Suf.	Não Obs.	Não Obs.	Insuf.	Insuf.	--	suficiente
Érica Seidi	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	Bom	Bom	M. Bom	Bom	Bom	M. Bom	Bom +	Bom	--
Cláudia Marques	Bom +	Bom	M. Bom	Bom	M. Bom	Bom	Bom +	Bom	--
M.ª Inês Leitão	Bom +	Bom	M. Bom	Bom	M. Bom	M. Bom	Bom +	Bom	Muito Bom
Catarina Ferreira	Insuf.	Insuf.	Suf.	Suf.	Suf.	Bom	Suficiente	Bom	Bom +
Catarina Vilela	Insuf.	Insuf.	Suf.	Suf.	Bom	Bom	--	--	--
Andreia Santos	M. Insuf.	Insuf.	Suf.	Suf.	Não Obs.	Bom	--	--	--

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho

-- Alunos que faltaram à aula

Não Obs. - Não Observado

AVALIAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA

Tarefa 1 – Perfil Virtual de Personalidade do Cinema

	Pertinência de Ideias	Respeito pela matriz	Comunicação	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Criatividade	Nota Final
	50 p.	30 p.	40 p.	20 p.	30 p.	30 p.	200 p.
Hugo Valente	-	-	-	-	-	-	0 p.
José Freire	-	-	-	-	-	-	0 p.
Miguel Moreno	-	-	-	-	-	-	0 p.
Elisabete Brito	35	20	15	10	5	15	100 p.
Érica Seidi	--	--	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	-	-	-	-	-	-	0 p.
Cláudia Marques	-	-	-	-	-	-	0 p.
M. ^a Inês Leitão	50	25	35	20	20	30	180 p.
Catarina Ferreira	45	20	35	20	20	25	165 p.
Catarina Vilela	-	-	-	-	-	-	0 p.
Andreia Santos	-	-	-	-	-	-	0 p.

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho

-- Alunos que faltaram à aula

Tarefa 2 – Elaboração de Sinopse (realizada em grupos de três ou de dois)

	Pertinência de Ideias / Coerência	Respeito pela matriz textual	Comunicação	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Criatividade	Nota Final
	70 p.	30 p.	30 p.	20 p.	20 p.	30 p.	200 p.
✓ Hugo Valente	55	25	20	15	10	15	140 p.
• José Freire	60	30	20	10	5	25	150 p.
✓ Miguel Moreno	55	25	20	15	10	15	140 p.
✓ Elisabete Brito	--	--	--	--	--	--	--
○ Érica Seidi	--	--	--	--	--	--	--
▪ Cláudia Almeida	60	20	25	15	15	5	140 p.
▪ Cláudia Marques	60	20	25	15	15	5	140 p.
▪ M. ^a Inês Leitão	60	20	25	15	15	5	140 p.
• Catarina Ferreira	60	30	20	10	5	25	150 p.
○ Catarina Vilela	--	--	--	--	--	--	--
○ Andreia Santos	--	--	--	--	--	--	--

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho
- Alunos que faltaram à aula

Tarefa 3 – Realização de Ficha Técnica e Artística de Filme

	Conteúdos	Comunicação	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Nota Final
	140 p.	20 p.	20 p.	20 p.	200 p.
Hugo Valente	100	15	15	10	140 p
José Freire	70	10	10	10	100 p.
Miguel Moreno	85	15	10	10	120 p.
Elisabete Brito	50	10	10	10	80 p.
Érica Seidi	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	125	15	15	15	170 p.
Cláudia Marques	125	15	15	15	170 p.
M. ^a Inês Leitão	125	15	15	15	170 p.
Catarina Ferreira	95	10	10	10	125 p.
Catarina Vilela	--	--	--	--	--
Andreia Santos	--	--	--	--	--

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho
- Alunos que faltaram à aula

Tarefa 4 – Debate

	Comunicação / Fluência	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Pronúncia e Entoação	Nota Final
	50 p.	50 p.	50 p.	50 p.	200 p.
Hugo Valente	40	40	40	30	150 p.
José Freire	40	35	30	25	130 p.
Miguel Moreno	20	30	30	40	120 p.
Elisabete Brito	20	20	20	20	80 p.
Érica Seidi	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	45	50	50	30	175 p.
Cláudia Marques	40	50	40	30	160 p.
M. ^a Inês Leitão	50	50	40	40	180 p.
Catarina Ferreira	40	40	35	30	145 p.
Catarina Vilela	40	30	40	30	140 p.
Andreia Santos	35	40	35	30	140 p.

Tarefa 5 – Descrição de Ações e Reações em Cena

	Comunicação / Fluência	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Pronúncia e Entoação	Nota Final
	50 p.	50 p.	50 p.	50 p.	200 p.
Hugo Valente	30	30	40	30	130 p.
José Freire	45	50	50	30	175 p.
Miguel Moreno	25	25	30	40	120
Elisabete Brito	NOB	NOB	NOB	20	NOB
Érica Seidi	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	40	40	40	35	155 p.
Cláudia Marques	45	50	45	35	175 p.
M. ^a Inês Leitão	50	50	40	40	180 p.
Catarina Ferreira	30	25	30	30	115 p.
Catarina Vilela	30	40	40	30	140 p.
Andreia Santos	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho
- Alunos que faltaram à aula
- NOB – Não Observado

Tarefa 6 – Improvisação de Intervenções em Cena sem Som

	Comunicação / Fluência	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Pronúncia e Entoação	Nota Final
	50 p.	50 p.	50 p.	50 p.	200 p.
Hugo Valente	30	30	30	30	120 p.
José Freire	40	40	40	30	150 p.
Miguel Moreno	25	30	20	35	110 p.
Elisabete Brito	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB
Érica Seidi	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	35	35	40	30	140 p.
Cláudia Marques	40	40	40	30	150 p.
M. ^a Inês Leitão	40	45	40	40	165 p.
Catarina Ferreira	30	30	30	30	120 p.
Catarina Vilela	30	30	30	30	120 p.
Andreia Santos	30	30	30	20	110 p.

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho
- Alunos que faltaram à aula
- NOB – Não Observado

Tarefa 7 – Conto Oral de Argumento de Filme (com base num puzzle de imagens)

	Comunicação / Fluência	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Pronúncia e Entoação	Nota Final
	50 p.	50 p.	50 p.	50 p.	200 p.
Hugo Valente	35	40	30	35	140 p.
José Freire	40	40	35	30	145 p.
Miguel Moreno	30	40	30	40	140 p.
Elisabete Brito	30	30	30	20	110 p.
Érica Seidi	--	--	--	--	--
Cláudia Almeida	50	50	45	35	180 p.
Cláudia Marques	50	50	45	35	180 p.
M. ^a Inês Leitão	50	50	45	40	185 p.
Catarina Ferreira	30	40	30	30	130 p.
Catarina Vilela	35	35	30	30	130 p.
Andreia Santos	25	30	25	20	100 p.

Tarefa Final – Parte I (Escrita de Guião) - (realizada em grupos)

	Pertinência de Ideias / Coerência	Respeito pela Matriz Textual	Resp. do Género Cinemat.	Uso das Estrut. Linguísticas aprendidas	Comunic.	Adequação Lexical	Precisão Linguística	Nota Final
	80	30	10	20	20	20	20	200 p.
• Hugo Valente	15	5	0	5	5	5	5	40 p.
• José Freire	15	5	0	5	5	5	5	40 p.
✓ Miguel Moreno	70	30	10	10	10	10	5	145 p.
✓ Elisabete Brito	70	30	10	10	10	10	5	145 p.
✓ Érica Seidi	70	30	10	10	10	10	5	145 p.
▪ Cláudia Almeida	80	30	10	10	15	10	5	160 p.
▪ Cláudia Marques	80	30	10	10	15	10	5	160 p.
▪ M. ^a Inês Leitão	80	30	10	10	15	10	5	160 p.
○ Catarina Ferreira	20	5	10	5	5	5	0	50 p.
○ Catarina Vilela	20	5	10	5	5	5	0	50 p.
○ Andreia Santos	20	5	10	5	5	5	0	50 p.

Tarefa Final – Parte II (Dramatização de Guião)

	Respeito pela sequenc. do guião	Coerência da História / Ideias	Comunic. / Fluência	Criativid.	Expressiv. / Gestos e Movimentos	Pronúncia e Entoação	Adeq. Lexical	Precisão Linguíst.	Nota Final
	20	50	30	20	20	20	20	20	200
• Hugo V.	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB
• José F.	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB
✓ Miguel M.	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB
✓ Elisabete B.	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB	NOB
✓ Érica S.	--	--	--	--	--	--	--	--	--
▪ Cláudia A.	20	50	20	20	15	10	10	15	160 p.
▪ Cláudia M.	20	50	20	20	15	10	15	15	165 p.
▪ M. ^a Inês L.	20	50	25	20	10	15	15	15	170 p.
○ Catarina F.	5	10	5	10	10	5	5	5	55 p.
○ Catarina V.	5	10	5	10	10	5	5	5	55 p.
○ Andreia S.	5	10	5	10	0	5	0	0	35 p.

Legenda:

- Alunos que não entregaram o trabalho

-- Alunos que faltaram à aula

NOB – Não Observado

Escala de evaluación de la expresión escrita

COMUNICACIÓN			
40 ¹³²	30 ¹³³	20	Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa de la tarea: todos los puntos dados como orientación han sido tratados. Buena organización; ideas presentadas de forma coherente y lógica.
30	20	15	Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa de la tarea en términos generales, aunque puede faltar alguno de los puntos dados como orientación. Organización adecuada; puede haber pequeñas inconsistencias, pero no obstaculizan la transmisión de las ideas más importantes.
20	10	10	Se ha logrado sólo en parte la finalidad comunicativa de la tarea; muchos de los puntos dados como orientación no han sido tratados. Se entienden algunas ideas principales, pero la organización desigual puede hacer difícil la transmisión del mensaje en alguna ocasión.
10	5	5	Se ha logrado sólo mínimamente la finalidad comunicativa de la tarea; se han tratado alguno de los puntos dados como orientación. La falta de organización obstaculiza la transmisión de gran parte del mensaje.
ADECUACIÓN LÉXICA			
20		Vocabulario escogido con cuidado y adecuado a la situación.	
15		Vocabulario adecuado a la situación, con una u otra palabra incorrecta.	
10		Vocabulario adecuado, pero a veces le falta la palabra adecuada y recurre a repeticiones y circunloquios.	
5		Vocabulario deficiente, la falta de vocabulario obstaculiza la transmisión del mensaje.	
PRECISIÓN LINGÜÍSTICA			
30 ¹³⁴	20	Se expresa con un alto grado de corrección lingüística; las faltas de morfología, sintaxis y ortografía son poco frecuentes y de escasa importancia y no alteran el sentido del mensaje.	
20	15	Se expresa con un buen grado de corrección lingüística; las faltas son poco frecuentes y de escasa importancia.	
10	10	Son frecuentes las faltas de morfología, sintaxis y ortografía, pero no obstaculizan la transmisión del mensaje.	
5	5	Las faltas de morfología, sintaxis y ortografía obstaculizan la transmisión de gran parte del mensaje.	

(adaptado de una escala para la parte de expresión escrita de un examen de TELE)

¹³² Escala aplicada en la 1.ª tarea – perfil virtual de personalidad del cine.

¹³³ Escala aplicada en la 2.ª tarea – escrita de sinopsis.

¹³⁴ Escala aplicada en la 1.ª tarea – perfil virtual de personalidad del cine.

Escala de evaluación de la expresión escrita

PERTINENCIA DE IDEIAS / COERENCIA			
50 ¹³⁵	70 ¹³⁶	80 ¹³⁷	Respeta las instrucciones dadas, forneciendo toda la información solicitada, recorriendo a pormenores y a aspectos relevantes.
40	55	60	Respeta las instrucciones dadas, forneciendo la información solicitada, exceptuando uno u otro aspecto más pormenorizado.
30	40	40	Respeta las instrucciones dadas, forneciendo alguna información solicitada, recorriendo a algunos pormenores y aspectos relevantes.
20	25	20	Respeta parcialmente las instrucciones dadas, forneciendo alguna información solicitada, sin incluir grandes detalles o aspectos relevantes.
10	10	10	Enfoca los temas de forma genérica, no recorriendo a ningunos detalles ni a ideas relevantes.
RESPETO POR LA MATRIZ/MODELO TEXTUAL			
30		Escribe un texto que evidencia todas las características del modelo textual solicitado.	
20		Escribe un texto que evidencia las características del modelo textual solicitado, sin dar información más específica que forma parte del modelo.	
10		Escribe un texto que aún evidencia algunas características del modelo textual solicitado, sin facultar algunas informaciones esenciales que también constan del modelo.	
5		Escribe un texto sencillo que casi no evidencia características del modelo textual solicitado.	
CREATIVIDAD			
20-30		Revela mucha creatividad en la articulación de ideas.	
15		Revela alguna creatividad en la articulación de ideas.	
10		Revela poca creatividad, presentando ideas estándar.	
5		No revela originalidad en sus ideas.	

¹³⁵ Escala aplicada en la 1.ª tarea – perfil virtual de personalidad del cine.

¹³⁶ Escala aplicada en la 2.ª tarea – escrita de sinopsis.

¹³⁷ Escala aplicada en la tarea final, en su segunda fase – escrita del guión.

Escala de evaluación de la expresión oral

COMUNICACIÓN /FLUIDEZ		
50	30 ¹³⁸	Capacidad comunicativa excelente. Logra comunicar la situación en detalle y resuelve el problema plenamente.
40	25	Capacidad comunicativa muy satisfactoria. Logra comunicar la situación con algún detalle y resuelve el problema.
30	20	Capacidad comunicativa satisfactoria. Logra comunicar la situación en términos generales y resuelve el problema.
20	10	Capacidad comunicativa deficiente. Logra comunicar sólo los aspectos más rudimentarios de la actuación y con dificultad. Deja la situación sin solución satisfactoria.
10	5	Capacidad comunicativa casi nula. Es incapaz de comunicarse con algo más que palabras sueltas o de encontrar una solución al problema.
ADECUACIÓN LÉXICA		
50	20	Vocabulario escogido con cuidado y adecuado a la situación.
40	15	Vocabulario adecuado a la situación, con una u otra palabra incorrecta.
30	10	Vocabulario adecuado, pero a veces le falta la palabra adecuada y recurre a repeticiones y circunloquios.
20	5	Vocabulario deficiente, la falta de vocabulario obstaculiza la transmisión del mensaje.
PRECISIÓN LINGÜÍSTICA		
50	20	Se expresa con un alto grado de corrección lingüística; las faltas casi que no ocurren y son de escasa importancia.
40	15	Se expresa con un buen grado de corrección lingüística; las faltas son poco frecuentes y de escasa importancia.
30	10	Son frecuentes las faltas de gramática, pero éstas no obstaculizan la transmisión del mensaje.
20	5	Las faltas de gramática obstaculizan la transmisión del mensaje.
PRONUNCIACIÓN Y ENTONACIÓN		
50	20	La pronunciación y la entonación son perfectamente inteligibles.
40	15	La pronunciación y la entonación no causan ningún problema de inteligibilidad.
30	10	La pronunciación y la entonación son comprensibles aunque pueden causar algún problema de comprensión y requieren atención especial del interlocutor.
20	5	La pronunciación y la entonación obstaculizan la comprensión de gran parte del discurso.

(adaptado de una escala para la parte de expresión oral de un examen de TELE)

¹³⁸ Escala aplicada en la tarea final, en su tercera fase – dramatización del guión.

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

LE – ESPAÑOL – Parrilla de Evaluación Continua - *Al Otro Lado de la Pantalla*

Alumnos		Expresión Oral	Producción Escrita	Deberes	Actitudes	Tarea Final	Nota Final
		40 p.	40 p.	30 p.	30 p.	60 p.	200 p.
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Departamento de Línguas

Ensino Secundário - Formação Geral

Disciplina: Espanhol

Ano letivo: 2011-2012

		Objecto de Avaliação	Instrumentos de Avaliação	Classificação
Pilar de Aprendizagem	Aprender a conhecer	<ul style="list-style-type: none"> Domínio das áreas lexicais e gramaticais de cada unidade temática, adequados ao ano de escolaridade. Compreensão de textos escritos de natureza diversificada, adequados ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e linguístico do aluno. Domínio de técnicas de construção e produção de textos estruturados sobre diversos assuntos. 	Testes sumativos Testes formativos Fichas de trabalho diversificadas Composições / comentários / tradução / retroversão Grelhas de registo de avaliação de: <ul style="list-style-type: none"> Leitura expressiva Interação e produção oral Testes de compreensão auditiva. Ditados Dramatizações / debates 	55%
	Aprender a fazer			30% subtotal: 85%

	Aprender a ser	<ul style="list-style-type: none">▪ Ser assíduo, pontual e portador do material necessário.▪ Ser responsável: cumprir regras e tarefas.▪ Ser participativo e empenhado.	Grelhas de registo de avaliação de: . assiduidade / pontualidade / material . comportamento em sala de aula . realização de trabalhos de casa	15%
	Aprender a viver com os outros	<ul style="list-style-type: none">▪ Respeitar os outros.▪ Trabalhar em grupo/equipa.▪ Motivar os outros/deixar-se motivar.▪ Ser solidário.		subtotal: 15%
Observações: A avaliação é contínua e globalizante, pelo que a classificação do final dos 2.º e 3.º períodos faz média com a classificação do respetivo período anterior.				total: 100%

Ficha de Autoevaluación

Expresa, por favor, tu opinión sobre la unidad que terminamos ahora - *Al Otro Lado de la Pantalla*.

Actividades y tareas:

	Sempre	Quase Sempre	Pouco	Nada
a) ¿Te han parecido adecuadas al tema?				
b) ¿Te han gustado las tareas escritas que has realizado? (perfil virtual; sinopsis; ficha técnico-artística, guión)				
c) ¿Te han gustado las tareas orales que has realizado? (debate; descripción de movimientos en escena; voz-off; cuento de historia de película a partir de rompecabezas de imágenes, teatralización)				

d) ¿Qué actividades te han parecido más interesantes?

e) ¿Qué destrezas crees que practicaste y desarrollaste más a lo largo de la unidad? Señala con una cruz.

Comprensión Oral ☐ Interacción Oral ☐ Expresión Oral ☐

Comprensión Escrita ☐ Expresión Escrita ☐

f) ¿Qué tarea(s) te ha(n) ayudado más a desarrollar esas destrezas?

El Proceso

	Sempre	Quase Sempre	Pouco	Nada
g) ¿Te han parecido claros los pasos a seguir durante las actividades?				

h) ¿Qué tipos de dinámica te han gustado más?	Trabajo en Sesión Grupal	Trabajo en Grupo / Pareja	Trabajo Individual

El Uso de la Lengua

	Sempre	Quase Sempre	Pouco	Nada
i) ¿Consideras que esta unidad te ha sido útil para mejorar tu español?				
j) ¿Sientes que has mejorado tu competencia comunicativa con el uso del cine?				

k) ¿Qué áreas de la lengua has podido trabajar y desarrollar con recurso a la película?

El ámbito sociocultural (cultura y mentalidad) ☐ Gramática ☐

Léxico ☐ Expresiones idiomáticas y fraseologías (ej. “Y dale”; “Tampoco es para tanto”) ☐

Funciones (ej. “Es evidente que...”; “¡En absoluto!”) ☐ Pronunciación y entonación ☐

El Resultado Final

	Sempre	Quase Sempre	Pouco	Nada
l) ¿Consideras que las tareas/actividades que realizaste durante las clases fueron adecuadas a lo que te fue pedido como tarea final en esta unidad?				
m) En tu opinión, ¿qué tareas/actividades han contribuido más?				

n) ¿Cómo te ha ido el trabajo en clase? ¿Estás satisfecho/a con los resultados?

o) ¿Qué crees que puedes cambiar y mejorar?



Exemplos de Tarefas Realizadas pelos Alunos

Tarefa 1 – Perfil Virtual de Personalidade de Cinema

Atores – Javier Bardem.

Disponível na wiki em <http://alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Javier+Bardem>.

Al Otro Lado de la Pantalla: x

alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Javier+Bardem

Get your brand new Wikispaces Classroom now and do "back to school" in style.

AL OTRO LADO DE LA PANTALLA

Wiki Home
Recent Changes
Pages and Files
Members
Search

ACTORES
Javier Bardem
Patricia Vico

DIRECTORES
Juan José Campanella
Pedro Almodóvar

PELÍCULAS
Chico y Rita
Cobardes
El Estudiante
El Hijo de la Novia
El Lobo
Héroes
La Vida de los Peones
Rec- (en clase)
Volver
¿Para Qué Sirve un Oso?
¿Por qué se frotan las patitas?

actores directores
películas

Javier Bardem

Datos Personales:

Nombre: Javier Ángel Encinas Bardem

Nombre Artístico: Javier Bardem

Fecha de Nacimiento: 1 de marzo de 1969

Lugar de Nacimiento: Las Palmas de Gran Canaria

Nacionalidad: Español

Profesión: Actor

Géneros Cinematográficos: Drama y Comedia

Recorrido Profesional:

- Con sólo 5 años, Bardem desempeñó un papel pequeño en la serie de televisión *El Pícaro*, 1974
- Con 11 años, Bardem tuvo un pequeño papel en la película protagonizada por su madre *El Poderoso Infierno de la Luna*, dirigida por Antonio del Real, 1980

Películas:

Año	Película	Director
2012	Untitled Terrence Malick Project	Terrence Malick
2012	Skyfall	Sam Mendes
2010	Come, reza, ama	Ryan Murphy

11:19
09-06-2014

Al Otro Lado de la Pantalla: x

alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Javier+Bardem

Get your brand new Wikispaces Classroom now and do "back to school" in style.

La Vida de los Peones
Rec- (en clase)
Volver
¿Para Qué Sirve un Oso?
¿Por qué se frotan las patitas?

actores directores
películas

- Con sólo 5 años, Bardem desempeñó un papel pequeño en la serie de televisión *El Pícaro*, 1974
- Con 11 años, Bardem tuvo un pequeño papel en la película protagonizada por su madre *El Poderoso Infierno de la Luna*, dirigida por Antonio del Real, 1980

Películas:

Año	Película	Director
2012	Untitled Terrence Malick Project	Terrence Malick
2012	Skyfall	Sam Mendes
2010	Come, reza, ama	Ryan Murphy
2010	Blutiful	Alejandro González Iñárritu
2008	Vicky Cristina Barcelona	Woody Allen
2007	El Amor en los Tiempos del Cólera	Mike Newell
2007	No Country for Old Men	Joel y Ethan Coen
2006	Los Fantasma de Goya	Milos Forman

Reconocimiento Nacional e/o Internacional:

Premios Óscar:

Año	Categoría	Película	Resultado
2010	Mejor actor	Blutiful	Nominado
2007	Mejor actor de reparto	No Country for Old Men	Ganador
2000	Mejor actor	Antes que anochezca	Nominado

Premios People en España:

Año	Categoría	Película	Resultado
2010	Mejor actor	Come, reza, ama	Nominado

Premios Globos de Oro:

Año	Categoría	Película	Resultado
2009	Mejor actor - Comedia o Musical	Vicky Cristina Barcelona	Nominado
2008	Mejor actor de reparto - Drama	No Country for Old Men	Ganador
2006	Mejor actor - Drama	Mar adentro	Nominado
2001	Mejor actor - Drama	Antes que anochezca	Nominado

11:20
09-06-2014

Atores – Patricia Vico

Disponível na wiki em: <http://alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Patricia+Vico>

Al Otro Lado de la Pantalla: x

← → ↻ alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Patricia+Vico 🔍 ☆ ☰

Get your Wikispaces Classroom now: the easiest way to manage your class.

AL OTRO LADO DE LA PANTALLA

Wiki Home
Recent Changes
Pages and Files
Members
Search

ACTORES
Javier Bardem
Patricia Vico

DIRECTORES
Juan José Campanella
Pedro Almodovar

PELÍCULAS
Chico y Rita
Cobardes
El Estudiante
El Hijo de la Novia
El Lobo
Héroes
La Vida de los Peces
Rec - (en clase)
Volver
¿Para Qué Sirve un Oso?
¿Por qué se frota las patitas?

actores directores
películas

Patricia Vico

[Edit](#) [12](#) [...](#)

Datos Personales:

Nombre: Patricia Vico González
Nombre Artístico: Patricia Vico
Fecha de Nacimiento: 27 de agosto de 1972
Lugar de Nacimiento: Madrid
Nacionalidad: Española
Profesión: Actriz
Géneros: Drama, Comedia

Recorrido Profesional:

Televisión:

Año	Título	Personaje
1994	Los ladrones van a la oficina	Maria Sopelano
	Encantada de la vida	
1995	Hermanos de leche	Maria Sopelano
1995-2000	La casa de los líos	Fifa
2000	7 vidas	Olga Freire
2001	Esencia de poder	Claudia Daimpieri
2000-2003	Paraiso	Paula Santos

Al Otro Lado de la Pantalla: x

← → ↻ alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Patricia+Vico 🔍 ☆ ☰

Get your Wikispaces Classroom now: the easiest way to manage your class.

2000-2003	Paraiso	Paula Santos
2009	La ira	Verónica
2011	Tormenta	Susana
2004-2011	Hospital Central	Dra. Macarena 'Maca' Fernández Wilson

Películas:

Año	Título	Personaje
1995	Dile a Laura que la quiero	Anne
1996	Sabor latino	Marta
	Libertad	Patro
	Un asunto privado	Cienta
2003	Pacto de brujas	Luisa
2004	El asombroso mundo de Borjamari y Pocholo	Ana
2010	La recolectora	Sara

Reconocimiento Nacional e/o Internacional:

Premio Fotogramas de Plata:

Año	Serie	Premio	Resultado
2005	Hospital Central	Mejor actriz de televisión	Ganadora
2009	Hospital Central	Mejor actriz de televisión	Ganadora

Curiosidades:

- Antes de ser actriz, Patricia trabajaba en el área de publicidad;
- Está casada con el director de cine Daniel Calparsoro, con quien tuvo un hijo llamado Hugo;
- Por estar embarazada, mientras hacía las grabaciones del Hospital Central, los productores de la serie decidieron que su personaje se quedaría también embarazada.

Tarefa 2 – Elaboração de Sinopse

3 metros sobre el cielo

Sinopsis

2) un joven que se presenta ser muy rebelde, con una vida tranquila y una vida profesional vacía, iba ^{va a} pasear en su moto ^{cerca} de la playa, cuando ^{vi} una chica que le llama ~~x~~ su atención.

Desde entonces, ~~que~~ el ~~da~~ joven pasa todos los días en la playa, ~~x~~ hasta un día en ^{el} que ^a va hablar con ella.

Al inicio, ^{to} todo parecía estar normal, hasta ^{el} día en ^{el} que la chica empieza a tener actitudes ^{raras} extrañas.

¿Qué pasará ^{con} ella?

Está bien, chicos

poco atención a los

unos guale?

me gustó esta historia, según
que iba a venir.

Jose
Catarina Ferreira

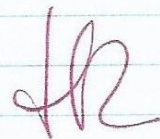


Sinopsis - ¿Para qué sirve un oso?

Los hermanos deciden hacer ^{una} ~~un~~ viaje para estar en contacto con la ^{naturaleza} naturaleza. Uno se llama Alejandro y ^{otro} ~~otro~~ se llama Guillermo. Alejandro ^{es} ~~es~~ un zoólogo famoso que vive en los ^{árboles} ~~árboles~~ como un animal más. Guillermo ^{es} ~~es~~ un biólogo igual de famoso. Mientras están en los Picos de Europa, viven mil aventuras hasta el día, en el que Alejandro descubre una rara enfermedad que ^{contrajo} ~~contrajo~~ en sus viajes a Antártida. ^{Seguro} ~~Seguro~~ de que la enfermedad no tiene cura y que puede ^{suprar} ~~piorar~~ en ambientes salvajes, ^{vuelve} ~~vuelta~~ a Asturias. Pero ^{es} ~~es~~ justamente ^{allí} ~~ahí~~ que su mente sufre algunos cambios... pues desde que Alejandro estuvo ^o ~~o~~ en contacto con su lado más natural, nada ^{ha} ~~ha~~ sido lo mismo.

Hugo Valente
Miguel Moreno

ibnl



Guiby es un chico de 14 años que tiene miedo ^a de ir al instituto porque Guille y su pandilla se dedican a intimidarlo por el simple hecho de ser pelirrojo. Guille ~~que~~ es aparentemente un chico normal, ~~tiene~~ ^{se} tiene miedo ^a de ~~enfrentarse~~ ^{enfrentarse} a su padre. ^{sin embargo} Pero también los padres de Guiby ~~y~~ Guille tienen miedos. Es el miedo el hilo conductor de la película, ¿^{Exceden} ~~Exceden~~ ellos sus miedos?

Está bien, pero
faltó la creatividad, chicas.

claudia napres
claudia Alveide
maría León

Además, no presentasteis la
vida del protagonista sin el problema central.

Tarefa 3 – Realização de Ficha Técnica e Artística de Filme

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 7

1. Accede a www.google.es y busca datos sobre la película para la cual tuviste que escribir una sinopsis, elaborando su...

Ficha Técnica y Artística.



Título Original:	¿Para qué sirve un oso?
Año de Producción:	2014
Duración:	96 min.
Nacionalidad:	Española ✓
Género Cinematográfico:	Comedia
Dirección:	Tom Fernández
Historia del Argumento:	?
Reparto:	un resumen de la historia era lo que se pretendía. Geraldine Chaplin, Javier Cámara CI, Emma Suárez; Sesze Sehason, Oona Chaplin, Gonzalo de Castro, Sira Coriá
Compositor (Música):	?
Vestuario:	Ariadna Papió
Distribuidora:	Alta Films ✓
Producción:	?
Producción ejecutiva:	Xavier Méndez, Lola Salvador
Premios recibidos:	ningunos x Tres premios en el Festival de Málaga

✓ mejor actor de reparto
 ✓ mejor dirección ¡Suerte!
 mejor montaje

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 7

1. Accede a www.google.es y busca datos sobre la película para la cual tuviste que escribir una sinopsis y elabora su...

Ficha Técnica y Artística.



Título Original:	<i>Colaboras</i>
Año de Producción:	<i>2009</i>
Duración:	<i>89 min.</i>
Nacionalidad:	<i>Española</i>
Género Cinematográfico:	<i>Drama</i>
Dirección:	<i>Juan Cruz, José Corbacho</i>
Guión:	<i>José Corbacho, Juan Cruz</i>
Reparto:	<i>Antonio de la Torre (Joaquín), Elvira Mínguez (Merche), Paz Padilla (Miguel), María Molins (Eduardo de la Torre), Javier Escalero (Chape), Eduard Gine (Gaby), Eduard Espinilla (Guille), Luis Homs (Guillermo)</i>
Música:	<i>Patricio Silva</i>
Vestuario:	<i>María Ergo</i>
Distribuidora:	<i>Filmbox, Ensueño Films</i>
Productor:	<i>Julio Fernández, Tadeo Villalba</i>
Productor ejecutivo:	<i>Carlos Fernández, Juan Carlos Caro, Julio Fernández</i>
Premios recibidos:	<i>Premio de la crítica</i>

la historia era lo que se pretendía.

Eduardo de la Torre

(Guillermo)

?

¿Dónde?

*Festival de Málaga
Festival de cine de Zúrich*

Fuente: Azulejo para el aula de Español, Embajada de España en Portugal, 2009

¡Suerte!

Para más, ver: cine, estamos rodando.com / filmoteca

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

José Freire

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 7

1. Accede a www.google.es y busca datos sobre la película para la cual tuviste que escribir una sinopsis, elaborando su...

Ficha Técnica y Artística.



Título Original:	<i>3 mujeres sobre el cielo</i>
Año de Producción:	<i>2010</i>
Duración:	<i>118 min</i>
Nacionalidad:	<i>española</i>
Género Cinematográfico:	<i>drama / Romance</i>
Dirección:	<i>Fernando González Molina</i>
Historia del Argumento:	<i>? un resumen de la historia</i>
Reparto:	<i>Mario Casas, María Valverde ¿quién más?</i>
Compositor (Música):	<i>? N. Santisteban</i>
Vestuario:	<i>Roupa</i>
Distribuidora:	<i>Playarte Warner Bros. Pictures</i>
Producción:	<i>— ? Francisco Ramos</i>
Producción ejecutiva:	<i>— ?</i>
Premios recibidos:	<i>— ? Premio Capital - mejor actriz revelación - mejor actor</i>

Premio del público a la mejor Película Española

¡Suerte!

Escola Secundária Luís de Freitas Branco

Paço de Arcos

Español IV – 10. D / F

Año Lectivo 2011/2012

Inês Leão

Fecha: 23/11/2011

Profesora: Teresa Rafael

Unidad n.º 3: ¡Al otro lado de la pantalla!

Ficha nº 7

1. Accede a www.google.es y busca datos sobre la película para la cual tuviste que escribir una sinopsis, elaborando su...

Ficha Técnica y Artística.



Título Original:	Cobardes ✓
Año de Producción:	2008 ✓
Duración:	89 min ✓
Nacionalidad:	Española ✓
Género Cinematográfico:	Drama ✓
Dirección:	Juan Cruz, Jose Corbacho ✓
Historia del Argumento:	?
Reparto:	Eduardo García, Eduardo Espinilla, Javier Bódalo, Jordi Boixaderas, Lluís Holman, Antonio Tormé, Adriana Goya, Elvira Minguéz ✓
Compositor (Música):	Pablo Sala ✓
Vestuario:	Maria Ergo ✓
Distribuidora:	Filmax, Ensueño Films
Producción:	Juan Cruz, Jose Corbacho, Carlos Fernandez, Julio Fernandez, Juan Carlos Caro ✓
Producción ejecutiva:	?
Premios recibidos:	Premio de la crítica (de dónde?) ¿por qué?

Para más ver: cine.lotusmoviedando.com/filmoteca
¡Suerte!

Tarefa Final – Parte I – Escrita de Guião

Tres metros sobre
el cielo

Guión

(La escena empieza con las clases terminando y con la llegada de las vacaciones de verano. La campana ^{suena} toca y los jóvenes ~~de~~ la Universidad salen de las clases muy alegres.)

(A la salida de la Universidad, dos chicas pasan y se sientan hablando).

Pilar (se ^{vuelve} pone pensativa): "Finalmente ha terminado el año, ya no aguantaba más. Parece que me pasó un tren por ^{arriba} arriba."

Blanca: "Mira Pilar. ¡Tampoco es para tanto! Tuviste buenas notas y tu familia está contente contigo."

Pilar: "Sí, lo ^{sé} seí, pero ^{feliz} demoré a recuperarme de la caída ^{tanta su}."

Blanca: "¡Vamos! Es importante mirar ^{hacia} para el futuro y olvidar el pasado. ¿Por qué no vamos a ^{esta} ter con los chicos en el bar de la playa? Allí hay fiestas al final de la tarde y por la noche dentro durante todo ~~el mes de julio~~ el mes de julio."

Pilar: "Vale. ~~Nos~~ ^{nos} quedamos a las 6.30. Ahora, tengo que ^{ir} ir para casa porque mis padres están ^{esperándome} a mi espera."

(^{cogen} Apañan el autobús y se despiden)

(Más tarde se encuentran en la playa)

Blanca: "¡y qué tal ~~la~~ ~~la~~ la merienda con tus padres?"

Pilar: "¡Fue bien!"

Blanca: "¿Y cuándo vas a volver?"

Pilar: "¿Volver?"

Blanca: "Vamos Pilar, no te hagas de tonta..."

Pilar (pone una cara nerviosa): "No quiero que hables de eso aquí..."

Blanca: "Tendrás que volver para terminar lo que empezaste te... las sesiones, digo." No puedes seguir viviendo a vivir tu vida así."

Pilar: "¿Así cómo?"

Blanca: "Así con miedo."

(Pilar se siente claustrofóbica y decide salir para tomar aire. Se mueve para la playa).

(Mientras mira el mar llora. Se oye un barullo de mota pero Pilar no le da mucha atención. El barullo aumenta. Después para, un chico se acerca a ella lo ve o mira.)

Hache (atras de Pilar): "¡Hola, guapa! ¿Pue' tal?"

Pilar (no quiere saber de él):

Hache: "¿Has oído?"

(Pilar ve a su ex-novio y empieza a hablar con él para hacerle cuímes.)

Pilar: "¡Hola! ¡Fenomenal!"

Hache: "Estaba a pasando el te vi... y Pensé para mis botones... Tengo que hablar con aquella chica."

¿Cómo te llamas?

Pilar (contesta entusiasmada): "Soy Pilar. ¿y tú?"

Hache: Soy Hache.

Pilar: "¡Vale!" (Como no quiere dejar morir la conversación, sigue haciendo preguntas a Hache).

"¿Y qué haces, Hache?"

Hache: "Nada de especial. vivo la vida al máximo.
Paseo, voy a ^{de} las fiestas, fumo unos ^{hermosos} "joints",
bebo, ^{salgo} salgo con los amigos... tú sabes "Karpe Diem".

(Pilar ^{vuelve} ~~es~~ ^{había} ~~fea~~ encantada, porque nunca ^{conocido} ~~tenía~~ conocido a nadie ^{otras} ~~ningún~~ como Hache... ^b libre, rebelde. Eso la seduz en el se olvida de su novio).

Pilar: "¿Y cómo es vivir sin rutinas, sin reglas...?
Cuáles son tus objetivos en la vida? ¿Estudias?
¿Trabajas?"

Hache: "Tengo la escuela de la vida y aprovecho cada
momento junto de las personas ^{que más me gustan.} de quien más gusta
vivir sin preocupaciones."

(Pilar ^{sorpre} ~~sorpre~~, pues su vida no es así. vive ^{bajo} ~~sob~~ la presión
de ser la chica que sus padres quieren que seya, ^{saca} ~~saca~~
un curso para ^{integrar} entrar en la empresa de su padre.)

Pilar: "Mi vida no es así. Tengo responsabilidades ^{de las que} que mis
padres siempre me ^{acuerdan} están acordando. No tengo tiempo para
^{disfrutárselo} currir así."

Hache: "Mira, mañana ^{quedamos} combinamos apv. a ^{la} misma hora
y ^{hacés} probarás algo diferente."

Pilar: "¡Está bien!"

... ^{¿y cómo termina}
^{esta escuela?} ¿la
amiga?

(El otro día a la misma hora...)

Hache (^{sorprendido} ~~sorprendido~~): "¡Hola, fea!"

Pilar (se queda sorprendida como ^{si} ~~se~~ ^{se} acordaba de alguna ^{algo raro} ~~cosa~~ extraña): "¿Qué has di cho?"

Hache (repite): "¡Hola, fea!"

Plan (se ^{gira} vina para darle una bofetada, ^u ^{gustoso} pero ve que es ^{*} Hoche y ^{*} para): "Hina, no repitas eso."

Hoches: ^{¡wale!} ac, ac. Vámonos a dar un paseo ... tengo ^{ahí} ahí mi mamá.
(Intentando tranquilizarse)

Pilar: (camina ^{se dirige} para la mata ['] y tiene un flashback. Caer al suelo): "Es que ~~me~~ ^{compiro} ^a ^{segunda} a acordar ahora... esa noche... la mata... alguien me ~~forz~~ a ir de mata... alguien... las..."

Hache (la intercompe): "Pilar, ¿estás bien? ¿qué es te que se pasa?" Es sólo mi nota."

Pilar (no de Hache) y continuaba con las alucinaciones: "esa noche alguien me ^{solo él / yo} baño violentamente y me obligó a subir a la moto... i deslángame! (^{déjame tirarme!}) (empuja a Hache)" fuimos rápido... El conductor deprisa vimos un camión... yo le pedi para no nos matara tantas sesiones de terapia... horas sentada en el sofá ^{de aquí} ^{despacho} del que gubnete... (empieza a llorar) "El vino ^{quid} ^{el volante} x en el último momento x fuimos contra ^{aí} árbol."

alucinaciones

Hoche (sin palabras): "¿Qué? ~ ¿Edmo? ¿Cuándo? ¿Dónde fue eso?"

Pilar: "El año pasado, en el pasaje de año." "¿Eras tú?"
(...) "Yo era él, Javier, mi ex-novio."

~~Hecho~~ Si, pero yo no soy él.

Pilar: "¿Cómo sé que no vas a hacer lo mismo?"

Mahe: "Una ^{trudada} tienes que confiar, pero ^{en primer lugar} primero no voy a forzar-te a subir en la moto."

Pilar ~~se~~ (se ^{se} tranquiliza): ¡Gracias! ¿Podemos dar un paseo a pie?

Hache: ^{¡vale!} vale, y paso ^a a paso iremos por ^{adonde} donde tú queres ^a ir.
(Los dos caminan juntos en ^{hacia} dirección ^{la} al ^{puerto del sol} por do sol). (Fin)

REC

(Guión)

Cada noche, una joven reportera de una imprenta local hace un ~~un~~ reportaje sobre situaciones del cotidiano. Esa noche les toca a los bomberos ser el tema del ~~la~~ reportaje. La noche empieza tranquila, pero de pronto reciben una llamada de una señora que se ha quedado encerrada en su casa.

(La reportera acompaña a los bomberos en esa intervención de rescate. Cuando llegan al local, en algún momento ella se ~~afasta~~^{aleja} de los bomberos. Entra en el ~~predio~~^{edificio} y empieza a hacer el reportaje. Lleva la cámara en la mano girada para ella misma, camina lentamente y mira alrededor).

Reportera: He llegado al local del accidente. El edificio está vacío y no se ve a nadie.

(Mientras hace el reportaje, se escuchan gritos de desespero. La reportera para y mira la cámara nerviosa).

La reportera (continuando ~~el~~^{en} el reportaje): Deberá ser la señora que necesita ayuda. Se trata de una persona mayor que está atrapada en su casa. Los bomberos estarán allí ya. Lo mejor es que yo suba las escaleras para acompañar el rescate.

(La reportera sube las escaleras hasta el ~~andar~~^{piso} de donde ha escuchado los gritos. Avista a una señora y aproximarse).

Reportera: Perdón, pero ~~no~~ puede decir^{me} si está todo ~~va~~^{va} bien.

(La reportera es interrumpida por un bombero que entra corriendo y la ~~afasta~~^{aparta} de la señora).

El bombero (mientras la lleva para otro lugar): ¡Pare! No puede estar cerca de ella.

La reportera (caminando hacia atrás): Pero yo estaba intentando...

No ve que ella necesita ~~la~~ ayuda.

El bombero (caminando con la reportera, de pronto contesta): Ese es mi trabajo. Yo sé lo que yo tengo que hacer. Pero, ¿qué hace? ¿qué hace usted aquí? No tiene ~~autorización~~^{permiso} para estar aquí. ¡Vámonos, vámonos por otro lado!

(Se oyen más gritos. El bombero y la reportera intentan investigar pero rápidamente se giran y ~~vayan~~^{van} hacia la puerta.)

El bombero (indicando la dirección de la puerta): ¡Por aquí!

¡Rápido, rápido!

Bombero y reportera (dando puñetazos en la puerta): "¡^{Sacados de aquí} Tiremos!"

¡^{Ayúdanos} Ayúdanos! ^{Sacados} Tiremos de aquí!"

Entonces, un policía que estaba en el otro lado de la puerta, dijo que no podía abrirla pues habían encontrado una enfermedad y todas las personas que estaban dentro del ^{edificio} edificio tenían que estar de cuarentena.

(La reportera y el bombero paran de ^{golpear} ~~bater~~ la puerta. La reportera se ^{vuelve} ~~vuelta~~ desanimada y se mueve en dirección al sitio donde estaba antes.)

Reportera (mientras camina, se filma. Tiene una cara preocupada.): "Hay una nueva infección. Hay una enfermedad por aquí, en este sitio que hace con que las personas se ^{vuelvan} ~~vuelten~~ locas y ataquen unos a los otros."

(El bombero sigue ^{golpeando} ~~batiendo~~ la puerta y la reportera se junta a él. Deja de filmar. Gritan.)

Reportera y bombero: "¡^{Ayúdanos} Ayúdanos! ¡^{Sacados} Tiremos de aquí!"

Reportera: "Nosotros no tenemos la enfermedad. Yo quiero salir."

Bombero (deja de gritar y se pone más tranquilo para ^{reflexionar} ~~refletir~~): "Tenemos que pensar en una solución."

Reportera (^{sigue} ~~continúa~~ nerviosa): "Pero está claro que nadie entiende..."

Bombero (interrumpe): "Entonces se explique."

Reportera (continúa): "Yo tengo una familia y tengo a mi trabajo."

(Mientras están hablando, aparece una mujer con un aspecto muy ^{mal} ~~mao~~. Se ^{acerca} ~~aproxima~~ a los dos.)

Mujer: "Entonces, ^{os habéis quedado...} se quedan aquí."

(La reportera y el bombero, al verla, empiezan a huir.)

Bombero (grita): "¡Vamos, vamos! ¡Rápido!"

Reportera (contesta): "¡yo estoy ^{yendo} ~~iendo~~ lo más rápido posible!"

(Suben las escaleras y entran en un piso con la puerta abierta. Ven un libro tumbado sobre la mesa con registros de los enfermos en el estado inicial, sobre la evolución de los síntomas, y el bombero se ^{acerca} ~~aproxima~~ y se sienta para leerlo. La reportera empieza a filmar.)

Bombero (mientras se sienta): "Debe ^{ser} ~~estar~~ aquí ^{el} ~~el~~ origen de la enfermedad. Probablemente también está ^{allí} ~~en~~ la cura."

(Se escucha un ruido y una chica enferma sale del armario. La reportera la ve y huye. El bombero no se da ^{se} ~~da~~ cuenta y ^{sigue} ~~continúa~~ leyendo.)

La enferma ataca al hombre por ^{de atrás} las espaldas.)

(La reportera continúa corriendo hasta que tropieza, se tumba en el suelo y deja caer la cámara cerca de ^{ella} si.)

Días después, la cuarentena ^{se} ~~es~~ levantada, pero la policía solo ^{encuentra} ~~encontró~~ la cámara. Todas las personas que estaban dentro del ^{edificio} ~~predio~~ ^{habían} ~~tenían~~ desaparecidos.

i Bien!

Cláudia Almeida
Cláudia Marques
Imês Leão

✓

El chico sale de casa muy aflito, de cara escondidita, ^{usado} siguiendo ~~el~~ camino para la escuela, caminando para la puerta ^{de} ~~trazera~~ de la escuela. De parando ^{traducido} ~~se~~ con la pandilla.

Pandilla = miera, miera, quien es...
miera lo ^{el} pinto bonito

la = mira
C = mira
A = (risas)
lo ^{el} ^{pinto} beconquito
el

A (risas) ^a ~~loga~~ ^{el} pega (en lo) repaz chico ^{por el} pelo prazo)
estás haciéndome daño

chico - larga-me, estáis haciéndome dormo es ten a alegrar-me

chico - ¿alguna cosa?

Ans Ah Ah Ah (risas)

chico - no tengo nadie, dejem-me ir, por favor!

Pandilla - wo, wo, antes ~~de~~ ^{da} de esse, da-me lo móvil → A

Chico - (no tengo móvil) de jem - me de jadme iz.)

Chico - Yo tengo móvil, de jem-me ^{de padre}
Pandilla - ¿Qué móvil tan rico, agora no de- (para ligar) (para la

chico - ^{mama} largam - ^{me} ^{je je je} ^{chulo} ^{ahora} ^{es posible} ^v amos

Pandi'la - (risos) ^{Tienso} mieda ^{Pujo} branguito, mieda? → A
Ah Ah Ah Ah je je je


~~Ah Ah Ah Ah~~

C < A < 1 - ~~manico~~ de la mamá
2 - ~~braguita~~ ^{Pijama}
2 - Plojo

1 - miedicas miedoso
(Risos)

Ah Ah Ah Ah

chico- ^{Ana Ana Ana Ana} por favor, me dejen ir
(llorando) y tramiendo

Pandilla - miza, lo chico estar tremiendo de miedo, que ~~anda~~ medicas  C

Ah Ah Ah Ah
(risos)

chico llorando, corriendo, dejando la maleta pora tres
(Pandiño corre atrás de lo chico)

Pandilla, anda cā, si tu chico?
tú me sacras lo niño y

la pandilla agarr

Ponte ya!

La pandilla ~~de~~
Ponte ya!
(chico es dejado para tras, morango, morinito.



Tarefa Final – Parte II – Dramatização de Guião

Disponível em formato audiovisual em cd e na wiki:

<http://alotroladodelapantalla.wikispaces.com/Rec++%28en+clase%29>

